Le Conseil de
l'éducation
franco-ontarienne

Président : Onésime Tremblay
Secrétaire général : Raymond Léger
880, rue Bay, pièce 203
Toronto (Ontario) M7A 1L2

Éducation et besoins des Franco-Ontariens : Le diagnostic d'un système d'éducation

Volume 1 : Problèmes de l'ensemble du système

L'élémentaire et le secondaire

Chercheurs principaux :
Stacy Churchill
Normand Frenette
Saeed Quazi

Ce projet a été subventionné sous contrat par le ministère de l'Éducation de l'Ontario et le ministère des Collèges et Universités de l'Ontario, agissant à la demande du Conseil de l'éducation franco-ontarienne. Il reflète l'opinion des auteurs et ne correspond pas nécessairement à celle des organismes qui l'ont commandité.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
PARTIE PREMIERE: LE PROBLEME ET LE DEROULEMENT DU PROJET	1
AVANT-PROPOS	1
CHAPITRE I: INTRODUCTION À L'ÉTUDE	5
1. ORIGINE DE L'ÉTUDE	5
2. LA DÉFINITION INITIALE DU PROBLÈME	7
2.1 Approche générale	7
2.1.1 Approche de synthèse	
2.1.2 Approche comparative	
2.1.3 Approche des études de cas	
2.1.4 Approche orientée par les problèmes	
2.2 Les sous-études	13
2.2.1 Étude bibliographique	
2.2.2 Étude des données de contexte	
2.2.3 Les enquêtes sur le terrain et les études de cas	
2.2.4 Enquête auprès du personnel francophone	
2.2.5 Enquête auprès des principaux groupements communautaires et culturels franco-ontariens	
2.2.6 La clientèle du système d'éducation	
2.3. Les problèmes majeurs et l'organisation du rapport	17
CHAPITRE II: LE PROBLÈME ET LE CADRE DE LA RECHERCHE	19
1. INTRODUCTION	19
2. LES FONDEMENTS D'UNE APPROCHE DIAGNOSTIQUE	21
2.1 La notion de service public	21
2.2 Les systèmes officiels pour la définition des besoins	24
2.2.1 La voie électorale	
2.2.2 L'enseignant en contact avec la "réalité"	
2.2.3 La consultation	
2.2.4 Les enquêtes publiques	
2.2.5 L'administration (bien)veillante	
2.2.6 Les défauts majeurs des systèmes officiels pour la définition des besoins des Franco-Ontariens	

2.3 Quelques approches à l'étude des besoins en éducation 35
2.3.1 La démarche normative
2.3.2 Le sondage des utilisateurs ou des participants
2.3.3 L'approche des indicateurs de performance
2.3.4 L'approche des objectifs pédagogiques
2.3.5 La quasi-discipline de l'évaluation

2.4 Notre analyse des besoins, des problèmes et des solutions 43
2.4.1 Les besoins
2.4.2 Les problèmes
2.4.3 Les solutions

3. LA SPÉCIFICITÉ DES PROBLÈMES MINORITAIRES 51

3.1 La spécificité dans la définition des besoins 51

3.2 Les jalons de la spécificité franco-ontarienne 55
3.2.1 La survie du groupe comme communauté
3.2.2 La religion, la langue et la culture
3.2.3 La recherche de l'autonomie culturelle
3.2.4 L'égalité en droit et en pratique
3.2.5 Le rapport entre la spécificité et les besoins

3.3 La spécificité minoritaire et la définition des besoins 60

Notes du chapitre II 62

CHAPITRE III: L'ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉDUCATEURS FRANCO-ONTARIENS 63

1. INTRODUCTION 63

2. LE DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE 65

2.1 Problèmes de méthodologie 65

2.2 La collecte des données 65
2.2.1 L'échantillon
2.2.2 Objectifs des interviews
2.2.3 Déroulement des interviews
2.2.4 Rapports intervieweurs/répondants

2.3 L'analyse des données 69
2.3.1 Critères pour la rétention des données
2.3.2 Types d'analyse
2.3.3 Présentation des données

3. TROIS PERSPECTIVES SUR LES PROBLÈMES EN ÉDUCATION FRANCO-ONTARIENNE 71

3.1 Les administrateurs locaux 71
3.1.1 La technologie éducationelle
3.1.2 La formation du personnel
3.1.3 Les subventions
3.1.4 Les structures

3.1.5 Disponibilité des services "parascolaires"
3.1.6 Programmes et culture
3.1.7 Communications

3.2. L'enquête auprès des bureaux régionaux du ministère 81
3.2.1 Le rôle des bureaux régionaux
3.2.2 L'organisation des bureaux régionaux en ce qui a trait aux fonctionnaires francophones
3.2.3 Différences situationnelles dans les bureaux régionaux
3.2.4 Dispersion de la clientèle
3.2.5 La stabilité du personnel
3.2.6 La définition des besoins
3.2.7 La formation initiale des enseignants
3.2.8 Les "anglophones" dans les écoles françaises
3.2.9 Les écoles mixtes
3.2.10 Les structures

3.3 Les fonctionnaires de l'édifice Mowat 92
3.3.1 Fonctionnaire/bureaucrate, fonction publique/bureaucratie
3.3.2 Implications pour les francophones
3.3.3 Les problèmes techniques
3.3.4 Le rôle des fonctionnaires
3.3.5 Problèmes de conceptualisation
3.3.6 Structures internes du Ministère
3.3.7 Le sentiment d'isolement chez les fonctionnaires francophones
3.3.8 Le Conseil de l'éducation franco-ontarienne
3.3.9 Le contexte des revendications franco-ontariennes

3.4. Les grands thèmes 104
3.4.1 Le sentiment d'isolement
3.4.2 Les besoins en formation permanente
3.4.3 La difficulté d'assurer une action concertée
3.4.4 L'éducation versus l'instruction
3.4.5 Les structures

SECONDE PARTIE: PROBLÈMES AFFECTANT L'ENSEMBLE DU SYSTÈME D'ÉDUCATION 111

CHAPITRE IV: L'ÉVOLUTION DES BESOINS ET DE LA DEMANDE 111

1. INTRODUCTION 111

2. L'ÉVOLUTION DU CONTEXTE SOCIAL 111

2.1 La reconnaissance des droits constitutionnels des francophones minoritaires 112
2.1.1 Les modifications aux textes constitutionnels et législatifs
2.1.2 Les retombées des points d'interrogation

2.2. La réorientation des priorités publiques dans le secteur social 116
2.2.1 Le déclin de l'éducation comme priorité
2.2.2 Les effets différentiels sur les Franco-Ontariens

2.3 Les contre-courants favorisant les mesures compensatoires 121
2.3.1 Les grandes tendances internationales
2.3.2 Les prolongements dans la politique de la province à l'égard des écoles françaises

2.4 La poussée technologique et la réorientation économique 126
2.4.1 La "fièvre" de la haute technologie et les réalités du marché du travail
2.4.2 La minorité face au monde technologique

3. L'EVOLUTION DÉMOGRAPHIQUE ET SOCIALE COMME SOURCE DE BESOINS 129

3.1 Les besoins à la lumière des données quantitatives 129

3.2 Les suites des changements démographiques quantitatives 130
3.2.1 La distribution actuelle de la population franco-ontarienne
3.2.2 La baisse des effectifs en âge de scolarisation
3.2.3 La baisse des effectifs scolaires et le rétrécissement du système élémentaire et secondaire
3.2.4 Un premier bilan : quelques implications de la baisse des effectifs

4. PRINCIPAUX BESOINS DES FRANCO-ONTARIENS RÉSULTANT DE L'ÉVOLUTION SOCIALE ET DÉMOGRAPHIQUE 141

4.1 L'assimilation linguistique 141

4.2 L'isolement culturel et le rôle communautaire des écoles 144

4.3 L'isolement géographique après l'abolition de la cause "où le nombre le justifie" 147

4.4 La mutation du rôle des femmes et l'évolution de la famille franco-ontarienne 151
4.4.1 La nouvelle réalité du rôle des Franco-Ontariennes
4.4.2 Les femmes francophones et la pauvreté
4.4.3 Les garderies d'enfants: lieux d'assimilation ou de conservation de la culture?
4.4.4 La femme franco-ontarienne en milieu rural
4.4.5 Les éducatrices franco-ontariennes et le système rural

4.5 Les générations "perdues" 161

Notes du chapitre IV 166

TROISIÈME PARTIE: L'ÉLÉMENTAIRE ET LE SECONDAIRE 185

INTRODUCTION 185

CHAPITRE V: L'ADÉQUATION DES PROGRAMMES SCOLAIRES AUX BESOINS DES ÉLÈVES 187

1. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET L'ENSEIGNEMENT EN FRANÇAIS 187

1.1 La transition à l'école 189
1.1.1 Relevé des problèmes spécifiques
1.1.2 État de la question
1.1.3 Discussion
1.1.4 Problèmes et voies de solution

1.2 La pédagogie du français 197
1.2.1 Introduction
1.2.2 Études empiriques
1.2.3 Les conséquences de la pédagogie traditionnelle
1.2.4 Les comités d'admission
1.2.5 Les choix pédagogiques

1.3 Le rôle du français dans les disciplines 205
1.3.1 Le français comme instrument d'apprentissage
1.3.2 Quelques entraves à l'utilisation du français à des fins heuristiques

2. LES DISCIPLINES D'AVENIR 211

2.1 Les inscriptions dans les disciplines de pointe 211
2.1.1 Sciences générales
2.1.2 Biologie
2.1.3 Chimie
2.1.4 Physique
2.1.5 Mathématiques

2.2 Récapitulation de faits sur la proportion d'inscriptions en mathématiques et en sciences 218

2.3 Les mathématiques à l'élémentaire 219

2.4 Conclusions 221

3. LES RESSOURCES CULTURELLES DE L'ÉCOLE 227

3.1 La notion de culture 227

3.2 Les besoins en ressources culturelles (concept hiérarchique) 229

3.3 La culture en taut que concept différentiel 232

3.4 La culture en taut que concept générique 233

3.5 Conclusions 237

CHAPITRE VI: L'ORGANISATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES 249

1. L'ÉCOLE ET LES PROBLÈMES QUI AFFECTENT SON ORGANISATION 249

2. LES ÉCOLES ET CLASSES MIXTES: ORIGINES ET DESCRIPTION DU RÉSEAU 252

2.1 Les différents types de situations mixtes 252

2.2 Les écoles élémentaires mixtes 254

2.3 Les écoles secondaires mixtes et les "entités" 256

2.4 Les situations non officielles 258

3. LES PARENTS FACE AU CHOIX DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT 259

3.1 Le problème 259

3.2 Le choix de l'école anglaise 263

3.3 Le choix de l'école mixte 268
- 3.3.1 Le problème: l'indécision des francophones par rapport aux écoles "bilingues"
- 3.3.2 L'inévitabilité de l'anglais
- 3.3.3 Le maintien de la paix sociale
- 3.3.4 L'apprentissage de l'anglais
- 3.3.5 Un premier bilan des attitudes

4. LES EFFETS DES ECOLES MIXTES 273

4.1 De l'école mixte au comité mixte 273

4.2 Le mythe de l'utilité des écoles mixtes pour bien maîtriser l'anglais 274

4.3 La réalité de l'anglicisation forcée des francophones dans les écoles mixtes 282
- 4.3.1 Introduction au problème de l'offre et de la demande de cours en français
- 4.3.2 L'inégalité de l'offre des cours en anglais et en français: son effet sur les programmes des élèves
- 4.3.3 Le milieu culturel des écoles mixtes
- 4.3.4 L'insatisfaction de la clientèle scolaire et des éducateurs francophones

4.4 Le problème de toutes les écoles secondaires: la rétention des meilleurs étudiants francophones 299
- 4.4.1 La poursuite des études jusqu'à la 13^{e} année pour les francophones
- 4.4.2 L'effet supplémentaire des écoles mixtes

5. LE DOUBLE PROBLÈME DE LA TAILLE ET DE L'ISOLEMENT 314

5.1 Les besoins de ressources dans les petits établissements 315

5.2 L'école française - école d'immersion? 320

6. UN PROBLÈME TECHNIQUE: LA STATISTIQUE SCOLAIRE 326

Notes du chapitre VI 328

CHAPITRE VII: LE FONCTIONNEMENT DU SYSTÈME: LES PROBLÈMES DE GESTION, DE RESSOURCES ET DU CONTRÔLE POLITIQUE 343

1. UN DIAGNOSTIC 343

2. LES RESSOURCES HUMAINES ET LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES ÉDUCATEURS FRANCOPHONES 344

2.1 L'enjeu 344

2.2 Les besoins en formation permanente 345
2.2.1 Les deux façons d'envisager les besoins
2.2.2 La perspective individuelle
2.2.3 Une perspective globale
2.2.4 Conclusions

2.3 Les conditions de travail des francophones 358
2.3.1 Le problème francophone, existe-t-il?
2.3.2 Les fonctionnaires francophones

3. L'ORGANISATION DE STRUCTURES ADMINISTRATIVES 364

3.1 Une approche non politique à la question des structures 364

3.2 Des problèmes à résoudre

3.3 La nouvelle donne et quelque pistes à suivre 369

4. L'ORGANISATION DES CONSEILS SCOLAIRES 374

4.1 Les grandes décisions de juin 1984 374

4.2 Lignes directrices de notre approche 375

4.3 Le droit à la gestion scolaire et les besoins 378
4.3.1 La gestion scolaire en taut que problème politique
4.3.2 Le contrôle de la gestion scolaire: un besoin et un droit
4.3.3 Les problèmes à court terme

4.4 Des mesures à long terme 388
4.4.1 La nécessité de rejeter les demi-mesures
4.4.2 Les éléments clairs dans une situation confuse
4.4.3 Les principes et les options
4.4.4 L'analyse des principales options
4.4.5 Le problème de l'isolement géographique extrême
4.4.6 Le besoin d'un nouveau régime de subventions
4.4.7 Un résumé des recommandations

Notes du chapitre VII 406

LISTE DES TABLEAUX

CHAPITRE IV

		Page
IV-1	Population du Canada par province/territoire et selon la langue maternelle, 1971, 1976 et 1981	168
IV-2	Population de langue maternelle française en 1976 et 1981	170
IV-3	Population ontarienne d'âge scolaire selon la langue maternelle	172
IV-4	Population d'âge scolaire par tranches d'âge et selon la langue maternelle	173
IV-5	Taux approximatif de participation à l'éducation selon la langue maternelle	174
IV-6	Enseignants à temps plein et effectifs dans les écoles subventionnées à même les fonds publics	175
IV-7	Effectifs dans les écoles élémentaires de langue française (publiques et séparées) de l'Ontario	176
IV-8A	Effectif et enseignants des modules scolaires élémentaires de langue française, 1968-1981 (écoles publiques)	177
IV-8B	Effectif et enseignants des modules scolaires élémentaires de langue française, 1968-1981 (écoles séparées catholiques)	177
IV-9	Élèves francophones des écoles secondaires inscrits à des cours offerts en français 1969-1981	178
IV-10	Distribution des personnes de langue usuelle française, selon les dix régions de l'Ontario, recensement de 1981 et 1971	179
IV-11	Distribution d'élèves de langue maternelle française habitant des comtés ou autres districts du recensement où le nombre d'élèves est très bas (recensement de 1981).	180
IV-12	Nombre d'enfants moyen par femme non-célibataire en 1971 selon la langue maternelle	181
IV-13	Pourcentage de femmes anglophones et francophones en Ontario faisant partie de la population active selon leur statut matrimonial, 1976	181

		Page
IV-14	Distribution des femmes ontariennes francophones et anglophones en fonction du niveau de la scolarité (1976)	182
IV-15	Participation des femmes francophones et autres chef de famille à la main d'oeuvre en fonction du niveau de scolarité dans trois localités ontariennes (Prescott-Russell, Ottawa-Carleton, Nipissing), 1981	183
IV-16	Pourcentage de la population de langue maternelle française (de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à plein temps) par rapport au pourcentage de la population totale de la province, selon le niveau de scolarité, pour l'Ontario	184

CHAPITRE V

V-1	Inscriptions en Ontario selon la matière et la langue d'instruction, 1972-73 à 1981-82, - Sciences Générales	240
V-2	Inscriptions en Ontario selon la matière et la langue d'instruction, 1972-73 à 1981-82, - Biologie	241
V-3	Inscriptions en Ontario selon la matière et la langue d'instruction, 1972-73 à 1981-82, - Chimie	242
V-4	Inscriptions en Ontario selon la matière et la langue d'instruction, 1972-73 à 1981-82, - Physique	243
V-5	Inscriptions en Ontario selon la matière et la langue d'instruction, 1972-73 à 1981-82, - Mathématiques appliquées et Mathématiques pures	244
V-6	Inscriptions en Ontario selon la matière et la langue d'instruction, 1972-73 à 1981-82, - Mathématiques pures et appliquées	245
V-7	Proportion d'élèves inscrits selon la matière en 1981	246
V-8	Données sur les professeurs de mathématiques en 8e année, selon l'étude IEA: la salle de classe et son environnement	247
V-9	Nombre d'heures par semaine consacrées à l'instruction des mathématiques (étude IEA)	248

CHAPITRE VI

		Page
VI-1	Écoles secondaires de langue française, 1982-83	330
VI-2	Pourcentage de personnes ayant des aspirations aux études universitaires, en fonction du statut socio-économique, dans un échantillon d'étudiants de 10e et 12e année, d'origine ethnique française fréquentant des écoles unilingues anglaises et de langue maternelle française fréquentant des écoles "françaises"	332
VI-3	Facilité relative de l'emploi du français et de l'anglais pour la communication orale, d'après un questionnaire auprès d'un échantillon représentatif de jeunes franco-ontariens fréquentant les 9e et 12e année d'écoles secondaires homogènes de langue française dans trois localités ontariennes.	333
VI-4	Nombre de programmes-cadres en français et en anglais qui régissent les cours pour lesquels les élèves s'inscrivent par école et par domaine d'études dans les écoles françaises et mixtes (1975-76)	334
VI-5	Proportion des programmes-cadres en anglais par rapport aux programmes-cadres en français par année de scolarité	335
VI-6	Comparaison des crédits disponibles pour la minorité dans un échantillon d'écoles mixtes à majorités anglaises et françaises en 1980-81	337
VI-7	Classification d'écoles secondaires mixtes en fonction de la suffisance/insuffisance de l'offre théorique des cours pour les étudiants francophones (1981)	338
VI-8	Table de progression des classes d'âge inscrites en 9e année des écoles publiques ontariennes, étudiants francophones ou non francophones en fonction de la langue d'instruction utilisée	340
VI-9	Chances relatives de réussir à s'inscrire en 12e et 13e année des élèves francophones et non francophones ayant commencé en 9e année des écoles publiques ontariennes	341
VI-10	Taux de rétention et chances relatives de réussite des étudiants francophones et non francophones inscrits aux écoles secondaires mixtes de 1975-76 (9e année) à 1979-80 (13e)	342

Remerciements

La réalisation de l'étude **Éducation et besoins des Franco-ontariens** a engagé les efforts d'un très grand nombre de personnes, tant dans les différentes institutions et organismes du système de l'éducation que dans la communauté franco-ontarienne. Le nombre de personnes qui y ont aidé est tellement grand qu'il est impossible de les remercier individuellement. Nous espérons qu'ils voudront bien accepter le travail rendu comme témoignage de notre appréciation.

Les chercheurs principaux ont été aidés par M. David Welch, adjoint de recherche, dans la première partie de la recherche, en particulier pour la réalisation de l'enquête auprès des éducateurs (Vol. 1), l'analyse des documents et la liaison avec divers organismes et individus. Pendant cette même période, Mlle. Anita Vézina a servi de secrétaire au projet, aidée par Mlle. Susan Brison. Dr. D. Hart a fait la programmation pour l'analyse des données en provenance du centre d'admissions universitaires à Guelph. M. André Bindseil a aidé à la préparation d'un grand nombre des tableaux analytiques du volume 2. Le traitement de textes pour l'ensemble des deux volumes a été confié à Mme. Joyce Howlett, dont la compétence et le dévouement ont été l'une des raisons majeures qui ont permis la réalisation de cette étude sous sa forme actuelle.

Les chercheurs ont partagé la responsabilité de la prise de décision concernant les conclusions du rapport, M. Quazi ayant fourni un apport plus large aux recommandations du volume 2. Les tâches de rédaction ont incombé aux chercheurs comme suit: M. Frenette les chapitres III et V et une partie du Chapitre VII du volume 1; M. Churchill le reste du volume 1 et le volume 2, aidé par M. Quazi pour la description des tableaux du rapport technique.

Le travail a bénéficié en tout moment de l'appui des membres du Conseil de l'éducation franco-ontarienne et tout particulièrement de son président, M. Onésime Tremblay, ainsi que du Secrétaire exécutif du CEFO, M. Raymond Léger. Nous tenons à souligner que les conclusions incombent uniquement aux chercheurs et que le CEFO nous a laissés entièrement libres en ce qui concerne l'interprétation des données et la formulation de nos recommandations.

Stacy Churchill

Normand Frenette

Saeed Quazi

PARTIE PREMIÈRE: LE PROBLÈME ET LE DÉROULEMENT DU PROJET

AVANT-PROPOS

Cette étude des besoins des Franco-Ontariens et des services éducatifs offerts par la province de l'Ontario résulte d'un contrat de recherches, établi par les ministères de l'Éducation et des Collèges et Universités à la demande du Conseil de l'éducation franco-ontarienne (CEFO), avec l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO). La compréhension de ce rapport exige qu'il soit mis en contexte, tout particulièrement en ce qui concerne l'évolution de la politique récente des autorités provinciales pour promouvoir l'enseignment en langue française aux niveaux élémentaire et secondaire. Deux faits ressortent: l'attitude critique du rapport et l'exiguïté des ressources disponibles.

Nous tenons à souligner, dès le début, les grands progrès accomplis depuis 1967, lorsque le gouvernement de l'Ontario annonça sa décision d'étendre l'enseignement en langue française au palier secondaire, et depuis 1977, lorsque le cabinet décida d'entreprendre une série de mesures destinées à renforcer l'accessibilité de l'enseignement en français et d'en améliorer la qualité. Ce côté positif mérite d'être souligné, car il sert de toile de fond à l'étude. Cependant, il faut croire que, en décidant d'entreprendre ce contrat de recherches, destiné surtout à repérer les problèmes et défauts du système, les autorités ont agi dans un esprit d'ouverture, visant à stimuler les débats publics sur une partie du système de l'éducation qui demeure au centre de leurs priorités. L'attitude critique adoptée ne constitue donc pas une condamnation des objectifs poursuivis par les autorités, en ce qui concerne l'amélioration de l'enseignement élémentaire et secondaire, sinon qu'elle est la suite logique d'un désir, partagé par tous les secteurs, d'en arriver à une situation qui satisfasse pleinement les besoins de la population francophone de l'Ontario.

En ce qui concerne les ressources disponibles, certaines comparaisons s'imposent: la mise en oeuvre des politiques gouvernementales depuis 1977 s'est accompagnée d'une oeuvre critique interne, surtout dans le ministère de l'Éducation, destinée à améliorer le système. Ce travail de développement de nouvelles mesures, de leur mise en application et de l'étude critique des

résultats, nous paraît revêtir une rigueur et une évidente bonne volonté absolument sans parallèle dans le passé de la province. Or il faut se demander comment une toute petite équipe de chercheurs, disposant de moyens assez réduits (un adjoint de recherche et une secrétaire travaillant à mi-temps, ainsi que quelques collaborateurs engagés pour quelques heures ou quelques jours pour la réalisation de tâches ponctuelles comme la programmation de l'ordinateur, etc.), prétendent rivaliser avec tout ce que peuvent produire des services ministériels disposant de dizaines de spécialistes se vouant à l'étude des mêmes problèmes. Si les autorités n'avaient pas déployé ces ressources à bon escient, tel qu'on vient de le mentionner, on comprendrait plus facilement l'utilité de notre entreprise.

Étant donné ce décalage de ressources et de disponibilités, à quoi peut servir cette étude? Sa valeur majeure paraît résider surtout dans la différence d'optique des chercheurs. Il nous a été permis d'évoquer tous les problèmes en même temps. Cette tâche lourde, qui a paru parfois excéder entièrement nos capacités, a eu le gros avantage de permettre de voir, de façon plus claire que d'habitude, les interdépendances des différents problèmes. L'approche peut être considérée comme systémique. Par ailleurs, des personnes étrangères à la prise de décisions au jour le jour et qui n'ont pas comme fonction d'appuyer la ligne de conduite des ministères concernés peuvent se permettre de penser à des solutions qui remettent sérieusement en cause les doctrines ou les présuppositions de la politique en vigueur. L'approche est, en conséquence, indépendante et critique. Finalement, notre définition des besoins est beaucoup plus large que celle habituellement admise dans les discussions entre professionnels du monde de l'éducation, dans ce sens que nous avons eu comme point de départ la considération des besoins de la communauté dans son ensemble et, seulement après, les considérations proprement "scolaires" ou "pédagogiques" des matières. Notre approche a pris une dimension autant sociale que pédagogique.

Ces caractéristiques de notre projet ont eu comme résultat la mise en question des bases mêmes d'une partie de la politique provinciale. Nous croyons que cette démarche ne revêt rien de partisan, au sens des partis politiques actuels. Tout au contraire, les principes que nous remettons en cause sont partagés, en large mesure, par le public non francophone et par tous les partis politiques majeurs. Nous avons adopté, dans un monde majoritairement anglophone (ou se voulant anglophone), une perspective nettement francophone. Cette démarche est consciente car, après l'analyse

des données disponibles, nous avons conclu à la nécessité d'un revirement majeur de la politique suivie jusqu'ici vis-à-vis de l'école française en Ontario. Le droit à l'éducation a été reconnu par les lois constitutionnelles et par les politiques de la province. Or, à moins d'un changement majeur, le droit à l'éducation en langue française peut se convertir, par des forces externes à l'école, en droit à la mort du groupe francophone en dehors des quelques bases les plus solides, comme la région de l'Est et certaines parties du Centre-Nord de la province.

Le changement majeur que nous prônons est le suivant: jusqu'ici toute la politique officielle de la province s'est voulue une réaction, sinon passive du moins neutre, aux demandes venues des francophones. En pratique, ceci a eu comme résultat de convertir chaque progrès de l'enseignement français en petite victoire arrachée par la minorité de la main des autorités bienveillantes. Toute réaction du gouvernement provincial, ainsi que la plupart des réactions des conseils scolaires et des institutions postsecondaires, a toujours pris l'allure d'une concession devant un groupe de pression.

Ce qui est nécessaire, c'est que les autorités politiques adoptent une nouvelle attitude. La neutralité et la passivité des autorités politiques doivent se convertir en une attitude d'encouragement et d'activisme qui favorise ouvertement le développement et le maintien de la communauté franco-ontarienne. Toutes les données obtenues au cours de notre enquête viennent appuyer la nécessité de cette réorientation fondamentale de la politique au niveau provincial.

Une autre facette de cette même réorientation doit passer par une politique énergique pour changer le système d'éducation postsecondaire. S'il est vrai que les institutions concernées ont fait des efforts dans ce sens, il n'est pas moins vrai que les progrès paraissent extrêmement lents. Il est nécessaire, par rapport à ce secteur aussi, d'abandonner les attitudes du passé et de prendre des mesures énergiques, y compris l'adoption de méthodes beaucoup plus directives par rapport aux institutions concernées et la création de différents systèmes de financement accompagnés par des contrôles inhabituels. Certains changements structurels majeurs demeurent une possibilité si des mesures moins directes ne portent pas de fruits.

Finalement il faut conclure par un avertissement sévère à la population franco-ontarienne: tous les efforts des autorités publiques ne peuvent rien pour conserver la culture et la langue françaises en Ontario si la volonté de les préserver n'est pas maintenue au sein même des foyers. Les parents doivent,

dans l'intérêt de leurs enfants, refuser l'idée que l'abandon partiel du français dans la communication en famille va "aider" les enfants. Toutes les données disponibles démontrent que le salut du groupe en situation minoritaire passe par l'appui direct et sans détour de l'utilisation du français comme langue maternelle et comme langue de communication entre les membres de la famille. C'est sur cette base solide, d'une langue maternelle bien maîtrisée et d'une éducation suivie presque exclusivement dans cette langue, que s'érigent, chez la jeune génération des Franco-Ontariens, la maîtrise de l'anglais et la réussite, tant aux études que sur le marché du travail. En somme, tout dépend des Franco-Ontariens eux-mêmes et de leur fermeté, d'une part, à exiger leurs droits et, d'autre part, à les utiliser, à commencer par la famille.

Cette étude met en relief des problèmes et démontre, faits à l'appui, que l'avenir des Franco-Ontariens est en jeu. Mais elle est écrite dans la ferme conviction que les conditions existent, permettant de relever le défi et de gagner. Nous demeurons positifs, au plus haut degré, par rapport à l'avenir des francophones dans la société ontarienne de demain.

CHAPITRE I: INTRODUCTION À L'ÉTUDE

1. ORIGINE DE L'ÉTUDE

L'idée de faire un diagnostic de l'ensemble des problèmes affectant l'éducation de langue française en Ontario revient au Conseil de l'éducation franco-ontarienne. Suite à une demande faite par cet organisme, un appel d'offres a été dressé et, en fonction des soumissions, un contrat a été passé en 1982 avec l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario pour la réalisation de l'étude. Ce rapport a pour but de rendre compte du travail réalisé et des conclusions qu'on peut en tirer.

Pour bien comprendre ce projet, il faut le situer par rapport à l'évolution politique au moment d'entamer la recherche. Depuis plusieurs mois l'opinion publique s'interrogeait sur l'avenir du contrôle politique du système scolaire desservant la population francophone de la province. Un comité mixte, composé de représentants de l'opinion ontarienne et de délégués nommés par la province parmi ses fonctionnaires, s'est penché sur cette question et, à la veille de la réponse à l'appel d'offres, remit un rapport suggérant que la Loi de l'éducation soit modifiée pour créer un système de représentation garantie au sein des conseils scolaires de certaines parties de la province (ME, Rapport du comité mixte, 1981). En dépit du fait que les questions de structure étaient très importantes dans la décision de commanditer cette étude, le CEFO s'est interrogé aussi sur l'ensemble des autres problèmes affectant l'éducation des Franco-Ontariens. Nulle part on ne trouvait, parmi les écrits scientifiques, un tableau d'ensemble du système d'éducation, où les problèmes des Franco-Ontariens se trouvent à l'avant-plan.

La perspective adoptée dans l'appel d'offres se résume à son titre: "Une étude de l'adéquation des structures et des modes de fonctionnement des services éducatifs aux besoins de la population francophone de l'Ontario". Ce qui laisse entrevoir les éléments majeurs de l'étude: (a) le rôle central de la considération des besoins des francophones, (b) le rapport entre structures et

modes de fonctionnement et, de façon implicite, (c) la préoccupation pour les problèmes relevant des prises de décisions par les autorités politiques de la province. Lors des réunions convoquées pour entendre les soumissions des différents groupes de chercheurs, on nous a posé la question: "Est-ce que le dépôt du rapport du comité mixte va rendre inutile la réalisation de cette étude?" Notre réponse négative était basée sur la constatation que les problèmes du système de l'éducation allaient bien au-delà des questions de structure et que leur résolution ne pouvaient être espérée à court terme, même si toutes les recommandations du comité allaient être mises en pratique immédiatement. Par ailleurs, aucune étude récente n'avait envisagé l'articulation du système scolaire avec les institutions d'enseignement post-secondaire. On attendait du rapport une synthèse qui tracerait les grandes lignes de l'ensemble des problèmes.

Les événements ultérieurs, sur la scène politique, paraissent avoir donné raison à cette prise de position. Des difficultés, non prévues alors, sont venues retarder la mise en application des recommandations du comité mixte. Les problèmes du système universitaire ont amené la nomination d'un comité ministériel, sous la présidence de l'ancien ministre, M. Harry Parrott, pour considérer l'avenir de l'éducation universitaire dans le Nord-Est de la province. Les recommandations de ce comité pour la création d'une nouvelle université regroupant l'Université Laurentienne avec plusieurs autres institutions de moindre taille, régie par une structure décisionnelle basée sur la parité des groupes linguistiques français et anglais---principe qui rappelle l'idée de la représentation garantie pour la gestion des conseils scolaires---ont soulevé des problèmes analogues à ceux posés par le rapport du comité mixte et, après une période de discussion agitée, ont cessé de troubler l'opinion publique (MCU, Rapport du comité chargé d'étudier l'éducation universitaire dans le Nord-Est de l'Ontario, 1983).

Certains des problèmes du système éducatif soulèvent des questions très profondes et controversées, auxquelles aucune solution facile ne peut être attendue, car ils s'insèrent dans le cadre d'une évolution sociale beaucoup plus large. Le débat entamé n'est pas une discussion sur tel ou tel détail d'une loi ou d'une structure administrative. On pose, en fait, la question: quel est l'avenir de la population franco-ontarienne et de ses rapports avec l'ensemble de la société de la province? Inutile, peut-être, d'ajouter que nul rapport de recherche ne peut prétendre y apporter une réponse. Tout au plus peut-on reconnaître la taille de l'enjeu et essayer d'en tenir compte.

2. LA DÉFINITION INITIALE DU PROBLÈME

La méthodologie utilisée pour aborder le sujet de cette recherche était choisie pour permettre de répondre à une situation politique en évolution rapide. Pendant la période de sa réalisation, d'autres allaient étudier les mêmes problèmes, souvent avec plus de ressources et en disposant de sources d'informations privilégiées. Des "règlements" politiques pouvaient intervenir à tout moment pour terminer le débat sur un ou plusieurs problèmes. Pour n'en citer qu'un exemple, l'un des problèmes que nous avions identifié assez rapidement, celui du rôle du français par rapport à l'anglais dans le cadre des programmes de l'école secondaire, fut résolu--non sans péripéties--en accordant au français un rôle privilégié de matière obligatoire pour les francophones dans les écoles (exigence de cinq "crédits" pour obtenir un diplôme). Il fallait, de toute évidence, procéder avec un maximum de souplesse mais aussi--et c'était là le défi principal--fixer notre regard sur des éléments ou des problèmes de nature durable, afin d'éviter que l'évolution des faits ne rende caduques, à courte échéance, nos conclusions. En suivant l'agencement de notre réponse à l'appel d'offres, on peut aborder la méthodologie en groupant nos remarques sous trois rubriques: l'approche générale, les sous-études et les problèmes majeurs.

2.1. APPROCHE GÉNÉRALE

Les caractéristiques de l'étude peuvent se résumer comme suit:

2.1.1. Approche de synthèse

Pour bien cerner le problème de l'adéquation des services éducatifs aux besoins des Franco-Ontariens, il faut que l'on tienne compte non seulement du détail mais aussi des grands ensembles. L'agencement de l'élémentaire et du secondaire ne peut être compris indépendamment du secteur post-secondaire ni des besoins que ressentiront les jeunes lorsqu'ils seront adultes. De même les besoins en matière d'éducation postsecondaire à un moment donné, dépendent en grande partie de la formation disponible aux paliers inférieurs dans les années qui précèdent. Pour une bonne partie de la population francophone adulte, ce n'est pas l'état du système éducatif actuel qui dicte les besoins mais, surtout, le système qui prévalait avant 1968--un système qui constituait une barrière empêchant l'accès à l'éducation post-secondaire pour la grande majorité des francophones. Mais il faut noter que la

nécessité de synthèse va bien au delà de cet exemple. Notre approche tient à faire l'intégration des données en plusieurs sens:

a) analyse entre différents niveaux du système: Il s'agit de voir de quelle façon les politiques poursuivies à un niveau répercutent sur le comportement du système dans son ensemble.

b) rapprochement des problèmes de l'éducation avec l'évolution des politiques gouvernementales visant à étendre les services en langue française (utilisation du français devant les tribunaux, services de santé en langue française etc.) et l'examen des retombées sur le système d'éducation (demande de personnel qualifié etc.).

c) analyse intégrée des différents composants du système d'éducation: trop souvent les analyses se limitent à ne considérer qu'un aspect du problème d'éducation, par exemple l'effet de modifier les programmes sans tenir compte de l'évolution du milieu d'administration scolaire ni des systèmes de subventions.

d) analyse du contexte socio-économique et démographique: des données existent déjà dans plusieurs études provinciales permettant de mettre en relation l'évolution des besoins des Franco-Ontariens avec le développement du milieu socio-économique. Par exemple, l'étude récente du comité Greene (ME: Enquête sur l'éducation au palier secondaire, 1981) revoit l'ensemble de la question de l'agencement des écoles secondaires en se basant sur une grande enquête auprès de tous les milieux ontariens; des rapports de ce genre, avec une solide documentation, permettent de mettre la présente étude en rapport avec un contexte plus large.

Soulignons, pour terminer ce résumé des implications d'une approche synthétique, que chaque problème doit se soulever par rapport à un contexte provincial mais en tenant compte de la spécificité des besoins de la population franco-ontarienne. Beaucoup de rapports sur différents aspects de l'éducation consacrent de longues pages à la description du problème pour l'ensemble de la population en reléguant l'exposé de la situation des francophones à un sous-chapitre, là où quelques paragraphes révèlent jusqu'à quel point le comité trouve difficile d'aborder leur situation et de faire des recommandations appropriées. L'étude présente a pour but de renverser la situation en faisant l'oeuvre critique de ces études, formulées en fonction de la moyenne de la

population et sans reconnaître le rôle que joue dans l'Ontario et le Canada l'existence d'un groupe de langue et culture différentes, précisément, de celles de la population moyenne.

La synthèse doit se faire, donc, en partant de la perspective du groupe minoritaire et en tenant, au milieu de la discussion, la nécessité d'établir des politiques qui effectivement protégeront sa survie. C'est le point d'appui sur lequel repose la méthodologie esquissée qui fait l'intégration entre:

- les différents niveaux du système
- les politiques gouvernementales dans différents secteurs
- les "sous-systèmes" de l'instruction, du financement et de la direction de l'éducation
- l'éducation et son contexte socio-économique et démographique.

2.1.2. Approche comparative

Le problème de l'éducation des Franco-Ontariens doit être abordé dans un esprit de comparaison: nul besoin de croire que le problème ne trouve pas d'équivalents ailleurs. Pendant le déroulement de l'étude, on a fait une série de confrontations ou de comparaisons, à commencer par les sources d'information: on a eu recours, d'une part, aux données considérées "objectives", les informations concrètes tirées des études antérieures ainsi que de nos propres relevés de données et, d'autre part, à l'expression de l'opinion des intéressés par rapport aux faits. Par ailleurs, lorsqu'on considère les sous-systèmes dont il était question au paragraphe précédent, il faut soigneusement tenir compte des interactions; proposer tel aménagement du programme d'instruction peut exiger que l'on fasse des changements dans le système de direction des écoles ou du régime de subventions. Que l'on suggère, par exemple, la collaboration pour l'éducation des adultes entre une université et un collège des arts appliqués et de la technologie afin de mieux utiliser les ressources humaines des institutions, et on aura soulevé en même temps le problème des systèmes de subventions (établies sur des bases très différentes dans les deux secteurs) ainsi que ceux de la façon de gérer les programmes qui en résulteraient (décisions sur les programmes, encadrement du personnel enseignant, etc.).

Enfin, il faut aussi porter le regard vers d'autres provinces et d'autres pays qui ont abordé des problèmes de type semblable. Certaines solutions proposées en Ontario sont rejetées comme peu "pratiques" tandis que l'on

trouve ladite solution appliquée sans problème dans une autre juridiction. (L'inverse se produit ailleurs en alléguant que tel phénomène, pourtant bien connu en Ontario, n'est pas "réalisable"). Par contre, peu de solutions en éducation sont universellement applicables. Il s'agit dans chaque cas de voir les implications, pour la situation ontarienne, des changements proposés.

Même lorsqu'il n'est pas indiqué explicitement, beaucoup des observations faites dans le texte reflètent, du moins indirectement, la perspective obtenue par le chercheur principal au cours de plusieurs enquêtes de ce genre tant entre provinces canadiennes qu'entre différents pays (récemment dans le cadre d'une étude organisée par l'OCDE pour examiner les politiques d'éducation pour les minorités linguistiques et culturelles dans plusieurs pays, tout particulièrement l'organisation des programmes, le financement et la gestion. (Churchill 1983).

2.1.3. Approche des études de cas

L'appel d'offres a proposé la réalisation d'un certain nombre d'études de cas. En fait, l'ensemble du projet doit être considéré comme faisant partie d'une méthodologie d'études de cas, généralisée à la considération de l'ensemble d'une province comme le "cas". Nous renvoyons à nos études antérieures, en particulier celle sur les coûts et les services dans les écoles et classes de langue française (Churchill et al. 1979), pour une discussion détaillée des limites des études de cas. Notre discussion ici se bornera à préciser comment cette méthodolgie s'applique à la présente enquête.

a) Éclectisme et schéma de recherche évolutif

Le propre des études de cas bien menées est de s'adapter de façon flexible au traitement d'un problème dont les contours sont peu connus. Il s'agit d'une méthode générale, pas d'une boîte à recettes toutes prêtes à l'emploi. Les phases de la recherche s'emboîtent autant qu'elles ne s'ensuivent. C'est seulement après le premier examen du problème (mettons après deux ou trois mois de travail) que l'on est en mesure de définir le détail précis de l'échantillonnage et du mode de collecte des données pour les phases suivantes. On peut prendre le rapport précité, sur les coûts et les services, comme exemple de cette démarche. Ce n'est qu'après plusieurs mois de travail qu'on a pris la décision sur le contenu des "sous-études", chacune correspondant à ce qui, en d'autres circonstances, aurait été l'objet d'un contrat de recherches séparé. Pour le fond des questions traitées, on voit immédiatement que le même problème est considéré à plusieurs reprises en utilisant une

méthodologie de recherche différente, voire des prémisses différentes ou opposées: les conclusions peuvent converger ou, lorsqu'il y a divergence, permettre de voir le pourquoi de certains conflits d'opinions.

La méthodologie n'est pas entièrement arbitraire. Tout au contraire, une grande rigueur s'impose tant dans la prise de décisions à chaque étape que dans l'exposé des raisonnements qui soutendent le déroulement du schéma de recherches.

b) Phases majeures de la définition des problèmes

L'étude de cas commence normalement avec une série d'hypothèses eu égard à la nature des problèmes à étudier. Ce ne sont que des hypothèses peu vérifiées au sujet desquelles il existe souvent des débats ou des différences profondes d'opinion. Afin de déblayer le terrain, pour ainsi dire, l'investigateur procède par une série de phases, qu'on peut schématiser comme suit:

i. Phase d'identification des problèmes: On prend les premières hypothèses comme base de départ. Par moyen d'interviews, de recherches bibliographiques et d'enquêtes appropriées, on essaie de mieux identifier les éléments de cette "carte" des problèmes: certains problèmes qui paraissaient simples se révèlent être des composés de plusieurs sous-éléments, souvent mal connus, qu'il faudra étudier séparément. D'autres ne sont que des mirages que l'analyse disperse sans qu'on en retrouve la trace (ailleurs peut-être que dans les colonnes de la presse ou dans le coeur des gens). Et puis, surtout, on trouve que, faute de renseignements et de perceptions provenant de personnes imbriquées dans les faits, le chercheur a négligé complètement de considérer, dans sa définition initiale, certaines questions pourtant vitales.

ii. Phase de définition: Les problèmes majeurs étant mieux identifiés, on élargit la base des sources d'information (interviews auprès d'un échantillon plus large, recherches bibliographiques, etc.) pour redéfinir les problèmes. Le but est d'avoir une idée précise du contenu des problèmes, des multiples solutions proposées, des diagnostics à l'origine des dites solutions, en provenance de groupes ou d'individus dont les appréciations se confrontent. Inutile d'ajouter que cette phase amène souvent une rectification de la "carte" des problèmes et une meilleure précisi. n dans les problèmes identifiés, voire même l'inclusion d'un ou de plusieurs nouveaux problèmes.

iii. Phase de vérification: C'est à partir d'une définition de l'ensemble des problèmes et de leurs rapports mutuels qu'on élabore la phase finale. Il s'agit premièrement de vérifier si la base est solide, si les problèmes sont les bons et s'ils ne reflètent pas les opinions d'un petit nombre de gens ou les résultats d'une vue partielle des données (par exemple, une école de chercheurs dont les études paraissent se confirmer sans jamais être confrontées avec des vues différentes). Par ailleurs, il s'agit de s'assurer une solide documentation sur chaque problème pour lequel il faudra tirer des conclusions.

c) Economie des moyens

La méthodologie des études de cas permet de faire des économies importantes de moyens. Lorsqu'on commence à dresser un plan de travail, on essaie d'arriver à un échantillonnage progressif de l'ensemble des personnes et des groupes qu'il faut consulter. Comme on verra plus loin, les sous-études sont menées en parallèle, de sorte que, à chaque étape, on précise davantage le problème et le diagnostic qu'on en fait.

Retenons pour le moment deux idées principales: (1) l'étude se fait avec un plan d'ensemble, un "échantillonnage" unifié pour toutes les sous-études; (2) l'échantillonnage envisagé au début se modèle et se précise pendant l'étude.

d) Les phénomènes non quantifiables

La problématique esquissée par l'appel d'offres mettait largement l'accent sur les phénomènes structurels du système d'éducation tel qu'il se présente aux francophones. Il est évident que tout organisme fournit à l'examen un aspect structuré (hiérarchie administrative, services d'appui, nombre de cours offerts, exercice effectif du pouvoir décisionnel, etc.) et par le fait même, susceptible de faire l'objet d'une analyse par voie de données quantifiables. Mais le fonctionnement des structures dans ses menus détails représente une valeur symbolique, susceptible d'être interprétée différemment selon l'optique de l'observateur--qu'il s'agisse de la clientèle du système ou de ceux qui oeuvrent à l'intérieur. Ainsi, certaines réclamations d'y porter des changements d'ordre administratif, pourraient trouver leur assise non pas dans le souci d'efficacité dite "objective" mais bien plutôt dans le désir d'établir des cadres susceptibles de réduire, par leur valeur symbolique, le sentiment d'anomie que pourraient éprouver les usagers. C'est ainsi que le fonctionnement du système d'éducation se révèle en deux facettes, toutes deux étant des aspects de la même réalité: la composante quantifiable (l'élément

structurel) et la composante qualitative et symbolique que l'on peut nommer provisoirement l'élément culturel.

L'étude proposée tente de tenir compte à la fois des données quantitatives et des données qualitatives recueillies par l'équipe de recherche à l'aide d'interviews et de questionnaires.

2.1.4. Approche orientée par les problèmes

L'exposé qu'on vient de faire laisse clairement entendre ce qui constitue un fondement de la méthodologie: le travail a été guidé par les problèmes posés dans le système étudié. Notons cependant que tout problème n'est pas utile à étudier ou à soulever. Dans la mesure où nos entretiens avec les différents organismes et les responsables du système de l'éducation l'ont permis, nous avons déterminé les questions considérées comme étant de valeur stratégique et c'est en fonction de celles-ci que les étapes de la recherche ont été définies.

2.2. LES SOUS-ÉTUDES

Ce projet, tel qu'on a déjà indiqué, se compose de plusieurs études partielles, ou sous-études. Menées en parallèle, elles s'articulent autour d'un tronc commun, un plan unifié de collecte des données agencé en fonction des phases décrites ci-dessus (identification, définition, vérification). Le processus peut être schématisé comme suit:

Partie commune au départ

1. Hypothèses/problèmes
2. Plan unifié de travail et de collecte de données
3. Equipe de recherche unifiée

Phases communes	Sous-études parallèles
b1. Identification	
b2. Définition	1 - 2 - 3 - 4 - ..... N
b3. Vérification	

Synthèse du travail

1. Analyse comparative
2. Rédaction des rapports

Ces études seront décrites très brièvement en fonction de leurs objectifs et de leurs modalités propres.

2.2.1. Etude bibliographique

Ce projet ne vise pas à refaire toutes les recherches des années écoulées. C'est pourquoi il fallait procéder à la constitution d'une bibliographie de départ qui a été complétée par des apports reçus en cours de route: une bonne partie de la documentation est constituée par les rapports, soumissions et documents non officiels des organismes et personnes consultés. Les recherches à partir de documents servent plusieurs objectifs: (a) Elles font partie du travail de chacune des autres sous-études, celles-ci devant nécessairement tenir compte des travaux antérieurs. (b) Lorsqu'il s'agit d'analyser les résultats d'interviews et de consultations, il faut les confronter avec les sources écrites pour voir les recoupements et contradictions éventuels. (c) Au moment de la rédaction du rapport final, il a fallu situer notre rapport dans le contexte des études déjà existantes. À la différence de certaines recherches orientées vers le monde scientifique, nous avons essayé de tenir compte des apports des autres chercheurs mais sans essayer de faire un exposé détaillé de tout ce qui a été dit sur chaque matière soulevée.

2.2.2. Étude des données de contexte

Cette sous-étude comporte plusieurs éléments visant à fournir un contexte démographique, social et institutionnel pour l'étude. Réalisée par S. Quazi, elle avait pour but de fournir des données nécessaires à l'analyse des autres sources d'information. C'est ainsi que nous avons bénéficié des dernières informations recueillies par Statistique Canada lors du recensement de 1981, par rapport à la démographie générale. Le Centre d'admissions aux universités ontariennes, établi à Guelph, a bien voulu fournir des données sur les demandes d'admission aux universités; sous forme de bandes magnétiques, celles-ci furent analysées à notre institut. Le ministère des Collèges et Universités a aidé l'étude de façon décisive en faisant préparer, sur leurs propres ordinateurs, des analyses de données concernant les inscriptions par programme. Il faut noter que cette partie du travail comprenait aussi l'étude intensive des données se rapportant à la hausse des effectifs scolaires et au problème des écoles mixtes, dont il sera question dans la sous-étude suivante. Le travail n'aurait pas été possible sans le grand dévouement de Quazi au cours des mois.

2.2.3. Les enquêtes sur le terrain et les études de cas

Notre vocabulaire, dans le cadre du projet, fait une distinction entre l'enquête sur le terrain, qui est une méthodologie de la collecte des données, et l'étude de cas, qui constitue l'étude suivie d'un problème, d'une institution ou d'un ensemble quelconque en utilisant diverses méthodes, dont l'enquête sur le terrain en est une. Ce vocabulaire précis n'est pas toujours suivi par d'autres chercheurs et, le plus souvent, on confond les deux: on parle de l'étude d'une institution comme d'une étude de cas, mais en utilisant le terme comme s'il se limitait à l'étude d'un phénomène précis. Or, nous avons réalisé des enquêtes sur le terrain pour ramener des informations se rapportant en même temps à plusieurs études de cas. Ainsi notre exposé des résultats s'articule autour de thèmes précis ou de problèmes relevés, chacun étant considéré comme une "étude de cas". On pourrait en faire le schéma suivant:

enquêtes		études de cas
a		1
b		2
c	données - - - - - - - - - analyse	3
d		4
e		5
		6
		etc.

Ainsi, pour continuer l'exemple, on peut faire la collecte des données auprès de plusieurs conseils scolaires, les données étant utilisées, au gré des chercheurs, pour la réalisation de plusieurs études de cas. L'étude de cas se rapportant à l'école mixte, décrite plus loin, tire des informations de sources les plus diverses: interviews avec des administrateurs, visites dans des écoles, sources bibliographiques, analyses des données démographiques, etc.

Il nous a paru inopportun de faire paraître une étude portant sur une institution donnée (un conseil scolaire, une université, une école) car, le plus souvent, les problèmes relevés pour l'étude dépassent le cadre d'une institution et les sources d'informations ne proviennent pas nécessairement des institutions concernées. Il faut noter aussi que, lorsqu'il s'est agi des institutions postsecondaires, dotées de leurs propres moyens de mener à bien des études, notre approche s'est voulue beaucoup plus celle de l'apport d'informations supplémentaires aux enquêtes qu'ils ont menées. Nous avons discuté certaines de nos données avec des responsables dans une ambiance de coopération mais sans vouloir enfreindre les limites de l'autonomie

institutionnelle. Dans le cas de l'Université Laurentienne nous avons pu mettre à profit les mémoires et études compilés pendant l'enquête de la commission Parrott sur l'éducation universitaire dans le Nord-Est de l'Ontario.

La liste définitive des études de cas est constituée par les sections des chapitres du présent rapport, où nous décrivons les problèmes majeurs de l'adéquation des services aux besoins, résultat de la phase "vérification" de notre méthodologie de l'identification des problèmes.

2.2.4. Enquête auprès du personnel francophone

Le contrat de recherche prévoyait une enquête auprès des fonctionnaires et éducateurs francophones, axée surtout sur les problèmes de ceux qui oeuvrent aux niveaux élémentaire et secondaire. Cette sous-étude découlait d'un diagnostic effectué immédiatement avant le commencement de la recherche: les conditions de travail de certains francophones constituaient un problème du système d'éducation. Notre approche a été de mener des interviews avec un échantillon qui faisait partie de notre échantillonnage général. Les personnes interviewées ont pu fournir ainsi des informations portant non seulement sur leurs conditions de travail mais aussi au sujet des problèmes relevant de leur compétence.

2.2.5. Enquête auprès des principaux groupements communautaires et culturels franco-ontariens

L'étude des besoins des Franco-Ontariens ne pourrait pas se faire sans le concours des organismes culturels, professionnels et politiques qui constituent les principaux porte-parole de la communauté. Dès le départ, il a été prévu que l'équipe prendrait contact avec ces groupes au niveau régional et provincial, d'abord pour avoir les vues des dirigeants et, ensuite, pour constituer une documentation sur leurs revendications. L'objectif étant d'éclairer les problèmes des systèmes scolaires et postsecondaires, ces échanges ont porté, en premier lieu, sur les problèmes d'actualité. Ce choix pourrait s'opposer à celui qu'aurait fait une étude visant à étudier les processus politiques et autres dans le milieu franco-ontarien. Ces organisations ont constitué ainsi des collaborateurs au projet, pas des objets de la recherche. (V. la liste des principales organisations contactées, en annexe.)

2.2.6. La clientèle du système d'éducation

Aucune enquête n'a été réalisée directement pour sonder les opinions soit des élèves et étudiants, soit des parents. L'étude des clientèles s'est faite surtout à partir des recherches déjà effectuées en assez grand nombre tant par d'autres équipes que par les chercheurs. Par rapport aux étudiants, en particulier, on a eu recours à certaines organisations, telles que Direction Jeunesse, pour connaître les opinions "politiques" des jeunes. Mais pour ce qui est des enjeux principaux du système, comme le rendement et l'accessibilité, nous avons tenu à nous fier aux chiffres existants ou élaborés à partir des sources tierces, plutôt qu'à la mesure directe. Pour certaines questions, où l'on pourrait s'attendre à ce qu'une étude ponctuelle soit faite, comme par exemple les attitudes des clients de l'école mixte, nous avons trouvé que plusieurs études sur ce point existaient déjà (la dernière en date, et la plus complète pour l'échantillonnage, est celle de Bordeleau, Lallier et Lalonde, 1980); en effet, le problème majeur, qui se posait par rapport à cette question, n'était pas la collecte des données mais bien plus leur interprétation.

Avec toutes ces réserves, il faut constater que la cible principale de l'étude a toujours été la satisfaction des besoins de la clientèle francophone du système de l'éducation. L'une des techniques que nous avons employée, pour décider de l'importance de certaines questions, était de nous situer, autant que cela était possible, dans la "peau" du jeune franco-ontarien pour visualiser les moments de sa carrière scolaire où il devait prendre des décisions de majeure portée, les charnières autour desquelles s'articule l'avenir individuel.

2.3. LES PROBLÈMES MAJEURS ET L'ORGANISATION DU RAPPORT

Toute la méthodologie esquissée jusqu'ici repose sur l'idée d'orienter la recherche autour des problèmes du système d'éducation, ces problèmes étant définis en fonction d'une appréciation des besoins des Franco-Ontariens. Le point d'arrivée, c'est-à-dire, le choix des problèmes majeurs, est décrit dans les parties suivantes de ce rapport. Il importe de savoir, cependant, quelle a été la perspective adoptée au point de départ. Dans la soumission faite pour l'appel d'offres, on a fait une liste des problèmes majeurs, divisée en trois sections selon que les questions étaient (a) d'ordre général ou qu'elles touchaient au système dans l'un de ses deux niveaux principaux: (b) l'élémentaire et le secondaire ou (c) le postsecondaire. Un extrait de la soumission est inclus en annexe pour les lecteurs qui s'y intéressent.

Pour l'exposé des problèmes du système d'éducation, nous avons adopté un groupement basé sur le concept qu'il doit y exister un équilibre entre les besoins, ou la demande, et les services, ou l'offre.

a) Une première section parle de l'évolution des besoins et de la demande, servant de toile de fond à l'examen du monde de l'éducation proprement dit.

Le groupement des problèmes de l'offre des services suit alors un cheminement logique:

b) On commence par la discussion des problèmes de l'adéquation des services aux besoins; il s'agit des problèmes majeurs où le système paraît ne pas répondre aux besoins reconnus.

b) La réponse du système aux besoins peut résulter, en partie, des problèmes de fonctionnement, lesquels sont l'objet de la section suivante.

c) Certains problèmes ne peuvent être résolus à l'intérieur du seul système de l'éducation, car ils découlent directement de faits extérieurs qui ne sont pas contrôlés par les autorités de l'éducation: il s'agit des problèmes du contexte de l'éducation.

e) Notre diagnostic du système postsecondaire se situe à un niveau beaucoup plus global. Pour cette raison, l'exposé en est fait dans une partie séparée du rapport, où les mêmes questions sont abordées de façon plus synthétique.

CHAPITRE II: LE PROBLÈME ET LE CADRE DE LA RECHERCHE

1. INTRODUCTION

Le problème fondamental de cette recherche est le suivant: comment modifier le système de l'éducation en Ontario afin qu'il réponde mieux aux besoins présents et futurs de la population franco-ontarienne tout en tenant compte des possibilités réelles de la situation politique et économique? Il ne fait aucun doute que ce problème suffirait à fournir de la matière non pas à une enquête mais à toute une série d'études s'échelonnant sur plusieurs années. C'est pourquoi les chercheurs se sont vus obligés à prendre de difficiles décisions sur la nature du rapport à remettre. L'utilisation prévue de notre étude étant d'alimenter les discussions entre tous les secteurs sur l'avenir de l'éducation de langue française en Ontario, il importe que ce rapport ne s'attarde pas trop aux considérations théoriques qui ont guidé nos démarches. Par contre, il fallait équilibrer cette vérité évidente par une autre: l'interprétation critique des résultats ne peut se faire à moins de disposer d'une explication suffisante des postulats sur lesquels se fondent la recherche et ses conclusions.

L'exposé qui suit constitue une réponse à ce dilemme, pour lequel aucune solution parfaite n'existe. On a essayé de fournir au lecteur les précisions nécessaires pour bien comprendre l'approche suivie ainsi qu'un début d'explication des théories utilisées. En revanche, les références aux écrits d'autres auteurs sont limitées au minimum pour que le lecteur intéressé puisse trouver les pistes qui mènent aux différentes écoles de recherche auxquelles nos méthodes sont empruntées.

L'agencement de cette partie du rapport peut se comprendre à la lumière de la façon que nous avons posé le problème de la recherche. (1) L'objectif étant de fournir des informations utiles aux débats politiques et à la prise des décisions, le point de départ de l'enquête a été une analyse des problèmes politiques, tels qu'ils étaient connus à ce moment-là: c'est

l'orientation déjà évidente dans notre soumission en réponse à l'appel d'offres, décrite au chapitre I. (2) La recherche sur ces questions exigeait l'adoption d'une méthodologie appropriée, modelée par les choix faits en définissant plusieurs concepts-clés. Dans ce chapitre on trouvera, à la section 2, un exposé des principales définitions et méthodes, que l'on peut résumer par le titre approche diagnostique. (3) Les définitions utilisées dans la méthodologie reposent finalement sur l'étude des besoins d'une population donnée, ce qui nous a obligé à aborder, dans la section 3, les éléments qui distinguent la spécificité franco-ontarienne.

2. LES FONDEMENTS D'UNE APPROCHE DIAGNOSTIQUE

De nos jours, il est communément admis que les recherches en sciences humaines ne reposent pas sur un ensemble de vérités inébranlables qui permettent d'arriver à des conclusions "objectives" ou à percer la "vérité" d'une situation.[1] Le posé du problème de recherche dicte, le plus souvent, les conclusions, car les valeurs implicites ou explicites, adoptées au départ, façonnent la méthodologie, les données recueillies et les interprétations fournies pour tirer des conclusions. Or, pour le 'consommateur' de la recherche, il est important de tirer au clair, dans la mesure du possible, les choix initiaux qui, jusqu'à un certain point, sont responsables des conclusions. Dans les paragraphes suivants, nous abordons, de façon plus rigoureuse, les fondements théoriques de cette étude.

2.1. LA NOTION DE SERVICE PUBLIC

Le développement de l'instruction publique comme phénomène historique va de pair avec l'élargissement progressif des tâches de l'État. Ce n'est qu'au vingtième siècle que les démocraties occidentales élaborent le concept de l'école publique (c'est-à-dire financée par les impôts publics) accessible jusqu'à l'adolescence sur une base universelle. Les théories de l'éducation qui sous-tendaient la politique officielle en Ontario revêtaient, jusque vers le début des années 1950, un caractère nettement élitiste, dans ce sens que l'accent mis sur les critères de la "qualité" et du mérite individuel des écoliers avait la conséquence de réserver à un tout petit nombre l'accès aux écoles secondaires de type "collégial", qui aboutissaient aux études universitaires. La commission Hope sur l'éducation, tout en mettant en branle certains changements importants, demeurait nettement conservateur dans son rapport déposé en 1952 (v. Porter, Porter et Blishen 1982, pour une courte esquisse historique). L'évolution politique vers le concept de l'État source de bien-être social--au lieu de régulateur bénévole des forces "libres" du marché et de la concurrence--tend à créer une situation où l'école est appelée à remplir des tâches qui dépassent largement le cadre traditionnel. Au fur et à mesure que les sociétés deviennent des sociétés de consommation, tous les services de l'État--y compris d'abord l'école, puis l'université--deviennent des articles de consommation. On attend de l'éducation qu'elle soit la porte à la promotion individuelle et à la démocratisation sociale.[2]

L'effet pratique de la conceptualisation de l'éducation comme un service de l'État, d'accès universel, est visible dans l'évolution de la politique ontarienne au cours des années 1960. Déjà l'urbanisation rapide et l'élargissement des classes moyennes au cours des années 1950 avaient créé une situation d'évolution rapide de la demande en l'éducation. Dès le début des années 1960, une série de réformes commence, lesquelles ouvrent grandes ouvertes les portes de l'école secondaire, réduisant les distinctions entre les programmes du secondaire (e.g. la réforme Robarts), créant le système des Collèges d'arts appliqués et de technologie et élargissant les universités, dont le financement devient progressivement une charge de l'État. L'étude Carnegie, menée à l'époque, visait à identifier les groupes sociaux dont le potentiel n'était pas réalisé à l'école. Les résultats de cette enquête internationale furent repris par la Commission royale sur le bilinguisme et le biculturalisme pour démontrer, en particulier, le retard important des Franco-ontariens par rapport à l'éducation en comparaison avec l'ensemble de la population. Les enfants franco-ontariens sortaient des écoles élémentaires de langue française pour entrer dans un système secondaire public où la langue française n'avait pas droit de cité ailleurs que dans le cours de français et de latin. La vaste majorité des jeunes sortaient des écoles secondaires sans terminer leurs études; seul un petit nombre persévérait au delà de la 10^{e} année (Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, Tome II, 1968). Pour les études citées, l'éducation était devenue un service public et, en vertu du principe d'accessibilité universelle aux services de l'État, l'accès commençait à être considéré non pas comme un privilège de ceux qui réussissaient à remplir les critères de "qualité" hérités du passé, mais un droit universel. Toute l'évolution ultérieure de la politique tant provinciale que fédérale, en matière de l'éducation, repose sur ce même principe.

Nos politiques de l'éducation ont admis implicitement un autre principe, souvent passé sous silence. L'énoncé peut varier d'un contexte à l'autre, mais le fond du principe demeure le même: <u>les services publics doivent être rendus en fonction des besoins individuels des usagers</u>. L'accessibilité à un service peut être toute théorique; par exemple l'école peut être gratuite mais, sans autobus scolaire, beaucoup d'enfants habitant à une distance importante de l'école n'auraient pas les moyens de s'y rendre. Pour le minoritaire, l'éducation peut n'être qu'un mirage, si elle est accessible dans la seule langue de la majorité. Au lieu de considérer la simple accessibilité au sens physique du droit d'entrer dans un établissement scolaire et de s'asseoir devant un

professeur, les politiques considèrent aussi les effets des services sur les groupes et les individus. L'égalité du citoyen devant la loi est mutée en égalité devant les résultats de l'application de la loi.

Or, la pratique a toujours admis que l'on considère les besoins des individus comme base de la politique, lorsque le nombre de personnes affectées par un même problème de distribution des services publics est assez grand. Jusqu'à récemment, lorsque les politiques parlaient des besoins individuels, il fallait entendre par là, "lorsque le nombre d'individus est suffisant". Ce n'est que depuis peut-être une quinzaine d'années que les politiques scolaires des différents pays commencent à considérer le droit à l'éducation comme étant effectivement individuel, au sens où l'école a l'obligation de tenir compte des problèmes de chaque élève et d'y parer. Un exemple de ce mouvement a été la conquête, par la voie de procès judiciaires, du droit pour les individus handicapés à être traités en fonction de leurs problèmes particuliers, un mouvement surtout visible aux États-Unis (MacMillan et Meyers 1979). Une loi récente en Ontario--connue comme la "loi 82"--est un premier grand pas vers l'application de ce principe aux handicapés. Pour les Franco-Ontariens, comme groupe, depuis plus d'une décennie un objectif primordial a été la reconnaissance du droit à l'éducation en langue française sur une base individuelle--c'est-à-dire, l'abolition des clauses législatives et constitutionnelles qui limitent l'accès à ce service aux seuls endroits "où le nombre le justifie". Ce n'est qu'en 1983 que le gouvernement de l'Ontario a officiellement annoncé son intention de reconnaître ce droit; le projet de loi 119, devenue loi le 14 décembre 1984, a sanctionné ce nouveau droit.

Dans une étude antérieure sur l'éducation franco-ontarienne, nous avons donné un exposé détaillé des concepts qui régissent la fourniture des services publics.[3] De cette analyse antérieure, retenons, pour l'instant, quelques éléments utiles. Un service est "un événement ou une suite d'événements censés bénéficier à quelqu'un". Cet événement met en oeuvre des ressources (humaines, financières, physiques) dont le bénéfice revient à un usager. Au centre de ce réseau de concepts se trouve l'usager. Que l'on emploie des ressources sans qu'il en bénéficie, il n'y a pas de service rendu.

Il faudrait retenir aussi quelques distinctions: la demande d'un service n'est pas synonyme de besoin, sauf dans certains contextes. Ainsi un enfant peut avoir besoin d'un type d'éducation donné sans qu'il soit capable de l'exprimer. Une communauté pourrait avoir besoin d'une bibliothèque dans sa propre langue, mais l'absence d'une bibliothèque ayant un fonds approprié peut

amener les membres de la communauté à ne jamais demander un livre dans leur langue maternelle. Une politique de fourniture des services basée sur la seule demande exprimée par les usagers peut laisser de côté des besoins réels. Une pétition des résidents de la communauté exigeant la fourniture de services bibliothécaires pourrait être qualifiée comme la demande articulée; ceux qui sont chargés de décider de la fourniture des services pourraient arriver à une estimation de la demande potentielle mais ne pourraient connaître le niveau de la demande effective avant de rendre le service accessible pendant une certaine période de temps.

Pour l'analyse des services publics, la démarche la plus usuelle consiste à examiner les services offerts, les résultats (ou bénéfices) pour les usagers pour les comparer avec les besoins des usagers. C'est le décalage entre le besoin de l'usager et le service rendu qui constitue un problème de la fourniture des services.

2.2. LES SYSTÈMES OFFICIELS POUR LA DÉFINITION DES BESOINS

Toute la discussion précédente laisse sans définition le concept de "besoin". Avant de procéder à une analyse théorique du concept, il faudrait étendre notre compréhension en regardant comment, dans la pratique, les gouvernements et, de façon plus générale, les sociétés essaient de formaliser le processus de définition des besoins éducatifs pour en arriver à décider des politiques à suivre.

2.2.1. La voie électorale

La voie "normale" de la définition des besoins, dans les pays à tradition démocratique, passe par le biais des partis politiques et la voie électorale. En principe, les électeurs s'expriment sur leurs besoins, au sens le plus général, au moment d'élire des représentants aux organes représentatifs. Dans une province comme l'Ontario, ce contrôle politique de l'éducation est partagé entre deux niveaux d'organes. La législature est chargée de contrôler, à travers le cabinet, l'ensemble de la politique de l'éducation, mais d'après des traditions, dont une partie sont d'ordre constitutionnel (p.ex. les droits des écoles confessionnelles séparées), ce pouvoir est délégué, dans une certaine mesure, aux conseils scolaires. Ces derniers, élus par les contribuables d'un comté ou autre district défini par la loi, sont responsables d'une partie des décisions concernant la gestion des écoles de leur localité. Les représentants élus à chaque niveau sont censés faire entendre la voix de leurs électeurs au moment de la prise de décisions.

Les failles de ce processus démocratique sont très connues. Par rapport à l'éducation, la plus importante est que, au moment d'élire un nouveau gouvernement, les décisions des électeurs ne sont pas influencées, sauf en circonstances exceptionnelles, par des questions touchant à la gestion des écoles ou des institutions d'éducation postsecondaire. Pour ce qui est des conseils scolaires, en l'absence de partis définis en fonction des besoins spécifiques de la population en matière d'éducation, les choix électoraux expriment, au mieux, une tendance de l'opinion sur un certain nombre de matières. Le niveau d'intérêt exprimé par les électeurs et les organes de presse dans les différentes localités, étant assez bas, il arrive souvent que les élections scolaires se passent sans que le public puisse s'informer, dans le détail, des options qui leur sont présentées. Les exceptions arrivent le plus souvent lorsque l'opinion s'enflamme autour d'un seul problème, comme le niveau général des impôts, la fermeture d'une école ou, dans certaines localités, l'expansion de l'accès des francophones à l'éducation. L'impression qui se dégage de ce processus c'est que l'expression des besoins de la population dépend beaucoup plus de la promptitude des élus à réagir aux sentiments profonds de leurs électeurs que de la manifestation des opinions par la voie électorale.

Face à ces défaillances du système représentatif, le remède le plus usité depuis bien des années, pour faire prévaloir des opinions auprès des élus, consiste à faire ce qu'on appelle la "mobilisation" de l'opinion. Plus les groupes défendant une cause sont unanimes et prêts à faire entendre leurs voix dans les réunions et les médias, plus ils ont la possibilité d'avoir un impact direct sur les décisions prises. Or, en matière d'éducation, il n'y a que peu de sujets où une partie importante de la population est prête à s'exprimer de façon claire et unanime. Pour le reste, la gestion dépend du savoir et du bon vouloir des conseillers scolaires. Ceux-ci, à leur tour, dépendent très largement des administrateurs à l'emploi de leur conseil pour orienter leur travail et délèguent à l'administration la majeure partie des décisions qui guident le système.

Tout le système repose sur le processus démocratique, dont le but est de dégager l'opinion de la majorité. Le rôle d'une minorité linguistique comme les Franco-Ontariens ne peut être important que dans certaines localités où elle constitue une fraction importante de la population. Il s'agit, en l'espèce, d'une bonne douzaine de conseils scolaires. Étant donné le rôle joué par l'administration, beaucoup dépend des politiques de recrutement utilisées au

niveau local. Dans la plupart des cas, il s'agit d'une administration composée en majorité d'individus de langue anglaise, dont un petit nombre sont bilingues.

Retenons, pour l'instant, deux faits: (1) le système électoral ne peut traduire, dans le détail, les besoins éducatifs d'une population et (2) les besoins d'une minorité ne sont pas nécessairement bien représentés à travers les mécanismes destinés à dégager la volonté de la majorité.

2.2.2. L'enseignant en contact avec la "réalité"

Au tout autre bout de l'échelle, l'éducateur--l'enseignant, le professionnel spécialisé de l'éducation ou le professeur--a pour tâche de répondre aux besoins de ceux qui suivent son enseignement. L'enseignant doit se limiter cependant à agir dans un cadre défini par les échelons administratifs et politiques responsables de la gestion. Le cadre physique de l'enseignement, ses objectifs majeurs (et parfois même le détail des contenus), le matériel disponible, les horaires, les marges de liberté laissées aux enseignants et aux apprenants, le degré de contacts avec le milieu extra-scolaire, voire l'ambiance de la salle de classe, tout dépend de ces volontés externes. À l'intérieur de ce cadre, l'enseignant est libre d'adapter son enseignement aux besoins des apprenants.

Le côté positif de cette action enseignante est bien connu: des générations d'étudiants sont toujours là pour témoigner du dévouement des enseignants et de la compétence presque miraculeuse des meilleurs. Mais le côté négatif est que le cadre externe est souvent contraignant (Brassard & O'Reilly, 1975). Pour n'en citer qu'un exemple, la Fédération des enseignants de l'Ontario vient récemment de s'indigner du contenu d'un document officiel du ministère de l'Éducation proposant des objectifs qui--selon la fédération--dépassaient les possibilités d'action de ses membres (OTF, Response to OSIS, 1982). Ce document s'en prend aux propositions telles que la suivante: "Une des fonctions principales de l'école est d'aider chaque étudiant à développer au maximum son potentiel en tant qu'individu et en tant que membre responsable et participant de la société, qui sache penser clairement, sentir profondément et agir avec sagesse" (notre traduction). La fédération fait prévaloir l'absence de moyens matériels qui permettraient à ses membres de favoriser le plein épanouissement des individus dans une classe normale. Même en faisant la part due aux revendications syndicales, il faut reconnaître dans la démarche, le signe d'un désir salutaire de reconnaître les limites de l'action enseignante. Pour l'enseignant franco-ontarien, le fait de vivre dans un milieu largement

dominé par les médias et les ressources de langue anglaise, rend encore plus difficile l'adaptation des expériences scolaires aux besoins des étudiants.

2.2.3. La consultation

La loi prévoit deux types de consultation officielle et obligatoire. D'une part, dans les conseils scolaires où fonctionnent des classes de langue française au niveau secondaire (qu'il s'agisse des classes individuelles, d'une école mixte, d'une "entité" de langue française ou d'une école secondaire homogène de langue française) l'élection d'un CCLF (comité consultatif de langue française) est exigée. Des dispositions précises réglementent les matières qui doivent y être déférées pour avis consultatif avant que le conseil scolaire en décide. D'autre part, dans les conseils où n'existent pas de classes de langue francaise, le conseil est obligé de traiter avec les groupes de parents francophones qui désirent établir des classes pour leurs enfants Dès que ces classes existent, deux situations interviennent: s'il s'agit de créer des classes au niveau secondaire, un CCLF est crée; s'il est question de l'élémentaire dans un conseil d'écoles séparées ou un conseil public sans CCLF élu selon la norme pour le palier secondaire, la consultation officielle cesse d'être une obligation, à moins qu'un groupe de parents ne portent plainte contre les décisions du conseil en se référant à la Commission des langues d'enseignement de l'Ontario.

Même si ce système de consultation fonctionne bien dans certaines situations, on voit les lacunes qui en ressortent: (a) Les CCLF étant consultatifs, comme leur nom l'indique, leur rôle effectif est déterminé par la volonté du conseil scolaire concerné. (b) Dans les conseils scolaires publics où il existe des écoles secondaires, le CCLF sert de voie de consultation tant pour les écoles élémentaires que pour les écoles secondaires. Aucun mécanisme semblable n'existe, de façon obligatoire, dans les conseils scolaires n'ayant pas de classes au niveau secondaire fonctionnant en langue française, même si certains ont créé un CCLF sur leur propre initiative. Or la plupart de l'enseignement élémentaire de langue française se déroule dans les conseils scolaires catholiques séparés, lesquels n'ont pas le droit légal d'offrir de l'enseignement secondaire (leurs classes de 9^{e} et 10^{e} année étant considérées comme relevant du niveau élémentaire). Il en résulte que, en dehors des conseils scolaires eux-mêmes, pour les parents de la majorité des enfants francophones fréquentant le système scolaire, aucun mécanisme de consultation obligatoire n'est prévu par la loi actuelle. (c) Là, où n'existe pas

de CCLF, le rôle particulier des parents francophones comme groupe constitué est limité aux moments exceptionnels: la création des premières classes de langue française et le dépôt d'une plainte formelle contre les agissements du conseil scolaire.

Dans la discussion qui précède,.nous avons laissé de côté des institutions telles que les API (associations des parents et instituteurs) dont le rôle est souvent utile pour faciliter les communications mais qui n'ont que rarement une incidence sur l'opération normale des écoles.

Sur un tout autre plan, depuis 1980, le Conseil de l'éducation franco-ontarienne fonctionne comme comité consultatif auprès des ministères de l'Education et des Collèges et Universités, avec pour but de fournir des avis aux autorités ministérielles sur les besoins de la population franco-ontarienne. Ce groupe, dont les membres sont nommés par le ministre de l'Education (en fait par le Conseil privé sur recommandation du ministre), est constitué de diverses personnalités du monde de l'éducation franco-ontarienne. Successeur du Conseil supérieur de l'éducation française, organe composé de fonctionnaires, le CEFO s'en différencie par le fait d'être externe aux ministères, tant par son recrutement que par sa forme légale. Les textes légaux laissent au CEFO beaucoup de liberté pour choisir ses modes d'action; dans la pratique, il s'est révélé beaucoup moins comme réacteur passif que comme initiateur de discussions de la politique des ministères. Depuis 1981, la majorité des questions traitées dans les rapports du CEFO au ministre ont été soulevées par cet organisme et à son initiative, même si le stimulus pour en discuter reflète une attention particulière aux problèmes du moment.

Les limitations implicites à l'action du CEFO résultent de son statut, à mi-chemin entre un organe de type administratif et un corps de responsables élus. Le CEFO est formellement autonome mais, pour avoir un effet sur les ministères, doit tenir compte de l'évolution de la politique officielle tout en essayant d'influencer l'orientation qu'elle prendra. La voie normale pour propager les recommandations du CEFO passe par l'envoi d'un rapport au ministre, qui décide du sort des recommandations faites. Quel que soit le niveau d'indépendance réelle démontrée par ses recommandations, le CEFO n'est pas prévu comme étant un organisme devant prendre position publiquement contre une action quelconque du ministre pour défendre une cause politique, à moins de circonstances d'une exceptionnelle gravité.

2.2.4. Les enquêtes publiques

Par enquête "publique" nous entendons celles menées soit par des conseils scolaires soit par des autorités ministérielles pour étudier un problème en tâtant le pouls de l'opinion publique, dont les conclusions n'engagent pas la responsabilité de ceux qui les ont commanditées. En d'autres termes, pour que les résultats de ces études aient un impact, il faut qu'ils soient entérinés par les autorités intéressées. La plupart des enquêtes sont menées par des comités ou des individus nommés expressément pour accomplir cette tâche. Elles se différencient des enquêtes "internes", même si celles-ci sont menées à la pleine vue du public, par le fait que les conclusions n'engagent pas la responsabilité des autorités et que les procédures 'internes' sont souvent l'oeuvre de fonctionnaires ou d'administrateurs dégagés pour remplir ces tâches.

La plupart des enquêtes majeures sur l'éducation en Ontario ont pour cible l'étude d'un problème ou d'un ensemble de problèmes qui affectent le système, indépendamment du groupe linguistique auquel appartiennent les utilisateurs. La Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario (commission Wright), dont le rapport fut publié en 1972, est le prototype des études de ce genre. Il avait pour but d'envisager l'avenir de l'ensemble de l'éducation postsecondaire. Son développement est intéressant à d'autres égards aussi. Ainsi le rapport préliminaire de la commission ayant discuté des problèmes de l'éducation sans faire assez attention aux besoins particuliers de la population francophone, selon les porte-parole de cette communauté, un effort particulier a dû être fait pour éviter que le rapport final donne la même impression. La version finale comporte un chapitre entier voué aux francophones et à leurs problèmes, constituant d'ailleurs un modèle dans ce sens (la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario, 1972).

On devrait citer aussi le Rapport de la Commission d'enquête sur la baisse des effectifs scolaires (1978). Celui-ci contient des sections vouées aux problèmes précis des écoles et classes de langue française. Le rapport s'appuie sur un nombre impressionnant d'études commanditées auprès d'experts les plus divers. La lecture des publications de la commission est intéressante car elles reflètent un problème retrouvé ailleurs: c'est à la demande de l'un des chercheurs de l'étude présente, que le commissaire, R.W.B. Jackson, a accepté de mettre sur pied une sous-commission dont la tâche serait de présenter un rapport sur les problèmes particuliers des francophones face au déclin des effectifs scolaires (Lécuyer et Dixon 1978). Or il suffit de feuilleter

l'ensemble des autres écrits présentés à la commission (plus de 70) pour se rendre compte du fait que, lorsqu'il s'agit d'étudier le système scolaire dans ses aspects les plus divers, la presque totalité des autres experts consultés n'ont pas du tout fait mention des problèmes particuliers du système de langue française. Nous reviendrons sur ce point plus tard. Pour l'instant, retenons le fait que, pour les deux rapports provinciaux les plus importants qui ont fait des études des besoins éducatifs dans la province au cours des années 1970, l'introduction de l'élément francophone a eu lieu mais en tant que ce que l'anglais désigne par le terme "afterthought".

La spécificité des problèmes de l'éducation de langue française est reconnue surtout par la mise sur pied d'enquêtes publiques concentrées sur le sujet. Ainsi le Comité sur les écoles de langue française en Ontario, qui a remis son rapport en 1968 (ME, 1968), a été formé pour préparer la voie à la légitimation du français comme langue d'enseignement et à la création des écoles secondaires publiques de langue francaise. La Commission ministérielle sur l'éducation secondaire en langue française (ME, 1972) l'a suivi, et devait se pencher sur le problème politique posé par l'opposition de la part de certains conseils scolaires à la création des écoles secondaires homogènes de langue française dans certaines parties de la province (Sturgeon Falls, entre autres). Plus récemment, une étude publique s'est occupé des demandes faites pour créer un conseil scolaire de langue française dans la région d'Ottawa (rapport "Mayo",v. ME, Livre Vert, 1979).

Un problème spécifique, relevé souvent par des Franco-Ontariens, est une certaine tendance à traiter les questions de langue française dans les enquêtes publiques un peu comme si elles étaient d'importance mineure. Citons, à titre d'exemple, le rapport du Comité d'enquête sur les coûts de l'éducation, lequel ne fait presque aucunement cas des problèmes du financement de l'instruction de langue française (Committee on the Costs of Education, 1978), même si des problèmes très graves existaient et commençaient à donner lieu à des recherches commanditées (Churchill et al. 1978 & 1979; Desjarlais et al. 1977). Plus récemment, le rapport de l'Enquête sur l'éducation au palier secondaire (1982) a pu discuter des problèmes de l'enseignement secondaire en mentionnant à peine les très graves problèmes qui existent, à ce niveau là, pour les francophones. Le rapport tient souvent compte des problèmes spécifiques des élèves qui ne se destinent pas aux études postsecondaires et, alors que le groupe francophone est beaucoup plus fortement représenté dans ce groupe que la moyenne de la population, ne

mentionne pas ce fait ni les nombreuses options et décisions qui pourraient être prises pour améliorer l'insertion des jeunes francophones sur le marché du travail. Par contre, il faut reconnaître que, en dépit de l'absence de discussion approfondie de certaines matières ou de la reconnaissance explicite du désavantage dont souffre le groupe francophone, le rapport se solde par une série de recommandations favorables aux thèses des Franco-Ontariens: la conversion du français en matière obligatoire pour les francophones à l'école secondaire, la poursuite d'une politique résolument abolitionniste par rapport aux écoles mixtes, la multiplication des matières offertes en français au sein de ces mêmes écoles et, comme sujet à considérer par le gouvernement, la suggestion de créer de nouveaux types de structures pour les conseils scolaires et pour les mécanismes de consultation avec les francophones dans les différentes régions de la province.

Dans le panorama des enquêtes officielles, il faut noter que les lacunes citées ne devraient surprendre en rien. Faute d'une attention particulière, les minorités sont souvent négligées dans des processus de consultation qui visent à dégager un consensus de la population majoritaire.

2.2.5. L'administration (bien)veillante

La façon la plus importante de dégager les problèmes particuliers au système français ne passe pas par la voie de l'enquête publique mais par l'action administrative des ministères intéressés (de l'Education et des Collèges et Universités) et des gestionnaires du système. Les deux voies majeures empruntées consistent soit à commanditer une étude de recherche, soit à monter un groupe de travail chargé d'étudier un problème et d'en faire rapport. Dans les deux cas on note une préoccupation grandissante pour les problèmes des francophones. Les recherches commanditées se sont développées, surtout à partir de la seconde moitié des années 1970. Une recension de la littérature scientifique en 1976 (Churchill 1976) ne faisait guère état de telles études; la bibliographie de la présente étude démontre jusqu'à quel point s'est développée cette recherche sous l'impulsion du ministère de l'Education.

Les études internes des différentes administrations publiques ne sont pas souvent connues du monde extérieur. Les résultats, même le fait que des groupes de travail soient constitués, ne sont que rarement annoncés, à moins de vouloir atteindre l'opinion publique. Un bon exemple de cette tendance à

rendre publics les résultats, est fourni par l'étude récente L'éducation en français en Ontario aux paliers élémentaire et secondaire (ME, 1983). L'ampleur de cette étude interne est sans précédent, au moins en ce qui touche aux écoles de langue française, sa préparation ayant duré plus de deux ans et ayant engagé à différents moments de son élaboration, les efforts d'un très grand nombre de fonctionnaires. Sa réalisation peut être imputée à l'intention de passer en revue les résultats des politiques adoptées en 1977 par le gouvernement de l'Ontario pour donner aux francophones l'égalité d'accès aux services éducatifs.

Ce très bon exemple--dont les résultats ont été d'une grande utilité pour fins de comparaison lorsque nous avons préparé notre rapport--demeure un phénomène assez peu usité. La plupart des études internes sont de moindre envergure et--tout comme il arrive pour les enquêtes publiques--courent le risque de négliger le phénomène franco-ontarien. Dans un louable effort d'améliorer cette situation, les autorités provinciales ont pris l'habitude, depuis déjà bien des années, de nommer au moins un membre francophone à tous les groupes internes de fonctionnaires chargés d'enquêtes importantes. Les limitations de cette méthode, discutée dans le corpus du rapport, n'empêchent qu'elle ait eu des effets positifs. Il est rare pourtant de créer deux groupes de travail parallèles, l'un anglophone et l'autre francophone, pour se pencher sur un problème ressenti comme affectant l'ensemble du système. Dans la série d'études rapportées dans le bulletin Rapport sur les enquêtes provinciales du ministère de l'Éducation, il paraît y avoir un seul exemple de deux équipes faisant des études parallèles et fournissant des rapports différents, l'un pour le secteur francophone et l'autre anglophone (le numéro 2, 1983: Rapport de l'enquête dans les classes de maternelle, de jardin d'enfants et de première année).

De façon générale, il faut noter que les orientations prises par les études administratives en matière des besoins dépendent en large mesure de la volonté politique au plus haut niveau. La situation politique est telle que tout changement significatif du statut du français aux écoles risque de devenir sujet à controverse et peut être réglé seulement au plus haut niveau. Le revirement positif, au niveau provincial ainsi que dans bon nombre de conseils scolaires, qui se fait sentir depuis une dizaine d'années, est notable. Mais il serait correct de noter aussi que les études les plus pertinentes sont le résultat de la constitution de groupes de travail dont la tâche est de s'occuper en priorité des problèmes francophones. Lorsque ce secteur des besoins est laissé

à l'étude d'un groupe dont le mandat est général, au lieu de spécifique, il y a une nette tendance à adopter les vues du groupe linguistique majoritaire pour ce qui est de la définition des besoins au sens large, en laissant les besoins de la minorité à une place très réduite--quelques paragraphes tout au plus, dont nul ne s'attend à ce qu'ils changent le diagnostic fait au niveau du système dans son ensemble. On devra chercher longtemps pour trouver un document officiel où, à la vue des besoins de la minorité, on se permette de contester la ligne générale adoptée en matière d'éducation--qu'il s'agisse de l'administration provinciale, de la structure des établissements, des objectifs des institutions ou des contenus pédagogiques. Les raisons de cet état de choses sont le fait de l'histoire, des politiques et des structures actuelles de la planification et de la prise de décisions--des points sur lesquels notre enquête porte.

Il n'est pas trop tôt pour indiquer, de façon claire, que les conclusions de notre étude--laquelle n'est pas officielle, bien sûr--ouvrent une nouvelle voie en suggérant que les besoins de la minorité ne peuvent être servis en matière d'éducation à moins que l'on remette en cause certains des principes majeurs du fonctionnement du système d'éducation. Cet avertissement doit être accompagné d'une mise en garde contre l'une des tendances les plus fâcheuses des débats concernant les droits linguistiques: c'est la tendance à tout mettre au compte des préjugés ou de la mauvaise volonté des individus en place. Notre diagnostic porte sur un système éducatif et ses processus de fonctionnement, dans le cadre desquels la volonté des individus passe au second rang. Les actions individuelles sont formées et orientées par les principes mêmes de fonctionnement du système.

2.2.6 Les défauts majeurs des systèmes officiels pour la définition des besoins des Franco-Ontariens

L'exposé des considérations concernant les différentes façons de cerner les problèmes éducatifs des francophones nous permet de formuler quelques CONCLUSIONS:

1. **Les autorités publiques en Ontario ne disposent pas des moyens pour bien mettre en relief les besoins des Franco-Ontariens en matière d'éducation à quelque niveau que ce soit — les services centraux des ministères, les conseils scolaires ou les enseignants et éducateurs dans la vie scolaire.**

2. Les défaillances suivantes du système actuel méritent d'être notées:

a. Le système électoral et, en particulier, les élections aux conseils scolaires, servent surtout à mettre en avant les besoins de la majorité de la population. Les besoins de la minorité n'y sont représentés que dans les quelques endroits de la province où les francophones constituent une importante fraction de la population.

b. La charge enseignante normale place des limites étroites au degré d'adaptation que l'on peut espérer des enseignants en salle de classe. Dans le cas des enseignants francophones, le fait de se trouver dans une province majoritairement anglophone avec des élèves subissant des problèmes particuliers dûs à l'anglicisation, le fardeau est accru sans que les moyens supplémentaires existent pour permettre d'y parer.

c. La consultation au niveau des conseils scolaires à travers le réseau des CCLF (comités consultatifs de langue française) est limitée par la volonté des conseils scolaires à en tenir compte. Comme les CCLF n'existent que là où un conseil scolaire public offre de l'enseignement au niveau secondaire en langue française, une bonne partie du réseau (dont les écoles séparées) n'a même pas de mécanisme de consultation régulière, exigée et garantie par la loi.

d. La consultation au niveau du CEFO (Conseil de l'Éducation Franco-Ontarienne) comporte des aspects positifs même si son rôle est limité tant par le fait d'être organisme consultatif que par l'attente implicite des autorités que cet organisme n'a pas pour tâche de mener une opposition "officielle" à la ligne politique de la province en matière d'éducation.

e. Les enquêtes publiques sur l'éducation en Ontario qui traitent des problèmes d'ordre général ont souvent négligé de s'occuper des besoins propres des Franco-Ontariens ou s'en occupent de façon fragmentaire. Lorsque les francophones sont mentionnés, l'accent est mis surtout sur un problème général de "la province", des solutions sont proposées en fonction de "la province" mais une partie du rapport (quelques paragraphes, une section, rarement un chapitre) traite les problèmes de francophones comme une exception.

f. La très grande majorité des études administratives internes des administrations semblent traiter les questions francophones (lorsqu'elles sont traitées) en tant qu'exceptions. On ne trouve que

très rarement des cas où des études sur un problème conçu comme étant général puissent avoir comme résultat la préparation de deux études parallèles avec des rapports séparés mettant en relief, sur un pied d'égalité, les problèmes propres au deux clientèles francophones et non francophones.

3. Ces remarques critiques ne doivent pas faire oublier que les études centrées sur les problèmes propres des francophones sont devenues plus courantes et que les autorités publiques, surtout au niveau des ministères provinciaux, ont fait des efforts très importants pour améliorer la qualité des études faites concernant les besoins des francophones ainsi que pour traiter les problèmes franco-ontariens dans les enquêtes et les études sur des questions de type général.

4. Notre étude, dans son ensemble, indique que la définition des besoins des Franco-Ontariens ne peut pas être traitée comme une simple question technique ou de la gestion scolaire. Pour bien définir les besoins en éducation et pour y répondre de façon adéquate, il est nécessaire de remettre en cause certains des principes majeurs de fonctionnement du système d'éducation tant élémentaire et secondaire que postsecondaire.

2.3. QUELQUES APPROCHES À L'ÉTUDE DES BESOINS EN ÉDUCATION

L'étude des besoins en éducation est abordée des façons les plus diverses. Une vaste littérature scientifique et politique existe à ce sujet, et de nouveaux écrits viennent s'y ajouter chaque jour. Pour en donner un exemple, citons l'excellente étude d'un groupe de chercheurs à l'Université d'Ottawa (Poirier et Fortin 1980) portant sur l'identification et l'évaluation des besoins des enseignants des écoles de langue française par rapport au perfectionnement professionnel. La seule récension des écrits concernant la définition du terme "besoin" et l'évaluation des besoins en formation et développement professionnel dans le domaine de l'éducation occupe 44 pages. Comme notre étude aborde des thèmes sensiblement plus larges que le perfectionnement professionnel, le tour d'horizon complet de la littérature pertinente pourrait occuper un ou deux volumes entiers. L'aspect théorique de cette étude doit être limité pour deux raisons: d'une part, ses visées étant surtout appliquées, le projet se doit de porter le plus gros de ses efforts sur le

diagnostic des problèmes. D'autre part, ceux qui se sont familiarisés avec les études des besoins éducatifs savent que, dans la pratique, en dépit des différences de fondements théoriques, les éléments finalement retenus pour l'étude, en fonction des définitions établies par les chercheurs, se ressemblent à beaucoup d'égards. La précision des théories ne peut pas cacher l'à peu près des phénomènes en question et des méthodes de leur étude. Dans la recherche que nous venons de citer, par exemple, les auteurs concluent que les besoins en formation et en développement professionnel reviennent à "l'expression (au moyen d'un questionnaire) du niveau d'intérêt chez un directeur ou un enseignant pour participer à une session (de formation) propre à améliorer sa compétence dans l'accomplissement de sa fonction" (Poirier et Fortin 1980, p.45). Il s'agit de demander par questionnaire aux enseignants quelles seraient les sessions de formation les plus susceptibles de les aider dans leurs fonctions.

L'important, pour nos lecteurs, paraît être la mise en rapport de notre étude avec les grands types d'études que l'on trouve ailleurs: une certaine confusion règne par rapport aux termes précis utilisés pour décrire des études dont les contenus, en termes pratiques, sont souvent très similaires. Pour le faire, nous nous proposons de prendre quelques études à citer en exemple des méthodologies avoisinantes.

2.3.1. La démarche normative

La démarche normative consiste à établir un étalon à priori et à l'appliquer à un ensemble de données sur un système éducatif. En fait, toutes les études sur les besoins éducatifs ont un étalon de ce type, mais nous nous référons ici surtout à l'adoption, souvent dans les discussions de type politique, d'une série d'objectifs généralement agréés par les membres d'un groupe donné, lesquels sont appliqués systématiquement à l'analyse d'une situation pour déterminer les actions qui s'imposent pour l'améliorer. Un exemple de cette méthode, analysée dans le cadre d'une esquisse plus large de l'idée de l'égalité dans la société du Haut-Canada et de l'Ontario par Porter, Porter et Blishen (1982), est fourni par la Commission royale d'enquête sur l'éducation en Ontario (Royal Commission on Education in Ontario 1950). L'étude mettait l'accent sur des concepts comme la qualité de l'enseignement et la promotion des capacités des plus douées au détriment du concept de l'égalité d'accès à l'éducation pour tous. L'étalon utilisé, basé sur une tradition assez conservatrice en Ontario, donnait des résultats assez différents des études menées un peu plus d'une décennie après (p. ex. le rapport Hall-Dennis: Le

Comité provincial sur les buts et les objectifs de l'éducation dans les écoles de l'Ontario, 1968). Du côté non officiel, on peut ranger sous cette même catégorie les revendications articulées par différents groupements politiques. Ainsi, sous l'égide de l'ACFO, des éducateurs ont proposé un document de discussion sur les "priorités et besoins en éducation" (Desjarlais et Michaud, 1983). Il s'agit d'une articulation lucide et détaillée, appuyée souvent sur les données des recherches, des problèmes perçus dans la situation scolaire menant à des propositions de changements.

Ce qui caractérise les études en question, ce n'est pas tant l'existence d'une norme mais la recherche d'un consensus par rapport aux normes dans un groupe social donné. Les deux rapports officiels cités représentent un certain consensus parmi les membres de l'Establishment éducatif en Ontario aux époques concernées; le rapport diffusé par l'ACFO essaie de représenter ou de promouvoir un certain consensus de l'opinion franco-ontarienne. Le choix d'un groupe de normes correspondant à un consensus revient à la sélection d'un ensemble d'objectifs à poursuivre. En fonction de ceux-ci, on procède à utiliser les données provenant de différentes sources pour diagnostiquer des problèmes et y suggérer des remèdes. Ceci donne, en passant, une définition de ce qui constitue "un problème" (éducatif): une situation ou un état de faits qui empêche la réalisation d'un objectif ou d'un ensemble d'objectifs (éducatifs).

2.3.2. Le sondage des utilisateurs ou des participants

La plupart des sondages de l'opinion sur les besoins en éducation tracent leurs sources à deux grands courants. L'un veut connaître l'avis des utilisateurs d'un service, l'autre l'opinion des experts. Le premier courant est rattaché aux définitions de besoin résultant de ce que l'on pourrait appeler l'école "psychologique" des besoins: le besoin--à part quelques besoins dits "fondamentaux"--est un état d'esprit. Le réfrigérateur n'était pas connu (sous sa forme moderne) au siècle dernier; aux années 1930 il était un luxe dans les pays industrialisés; depuis quelques 20 ans, les services d'assistance sociale en Amérique du Nord considèrent que le réfrigérateur est un besoin "minimum" même dans les foyers les plus pauvres. Une évolution analogue a touché l'instruction publique, où les besoins d'une génération dépassent ceux de la précédente. Nos sociétés arrivent ainsi à créer des besoins dont la nature est éminemment psychologique. C'est de ce principe que l'on en vient à demander aux individus leurs besoins. Dès que quelqu'un désire quelque chose fortement,

un besoin naît. Nul doute que les besoins décelés sont d'application pratique: l'étude sur le perfectionnement des enseignants précité (Poirier & Fortin, 1980) entre bien dans cette catégorie de consultation des concernés, et les résultats témoignent clairement des domaines où le perfectionnement peut avoir un effet sur le rendement.

L'autre courant, sans nier l'importance du phénomène psychologique, est tourné vers l'opinion de ceux qui sont censés faire autorité devant une situation. En matière d'éducation, cet état d'esprit s'impose souvent à cause du manque de maturité des clients du système: l'avis d'un expert sur ce qui devrait être enseigné à un enfant handicapé de 7 ans est, presque par définition, plus acceptable que l'opinion de l'enfant. Les multiples sondages des avis des éducateurs sur les problèmes scolaires sont trop connus pour trop s'y attarder. Mais il faut noter que la valeur des sondages de ce titre dépend non seulement des attitudes des personnes consultées mais aussi des renseignements qu'ils possèdent sur les faits visés. Ainsi, l'avis d'un groupe d'enseignants sans formation spécialisée, sur les problèmes éducatifs des enfants handicapés dans leurs classes, risque d'être de valeur limitée, sauf pour les cas les plus flagrants, si les moyens n'existent pas pour dépister et diagnostiquer les difficultés d'apprentissage.

En considérant les problèmes de l'éducation des groupes minoritaires, il est important que tout sondage de ce type soit bien situé. Ainsi, une étude sur les priorités des professeurs franco-ontariens en matière des besoins de recherche dans leur milieu, menée il y a quelques années, aboutit à une liste de problèmes et priorités, où l'on aurait eu beaucoup de mal à savoir qu'il s'agissait d'un groupe de professeurs en situation minoritaire. Les problèmes soulevés étaient du même genre que l'on retrouve ailleurs dans presque tous les systèmes scolaires--la conséquence du fait que le sondage était réalisé en fonction d'une liste de problèmes éducatifs tirée de la littérature scientifique américaine (Brassard et O'Reilly 1975). Si l'objectif était de soulever des problèmes généraux qui affectent la vie professionnelle de tout enseignant, l'étude était très utile pour départager les priorités des professeurs dans les écoles de langue française; mais si l'on voulait cerner les problèmes spécifiques à la situation minoritaire des enseignants et des élèves, la méthode paraît beaucoup moins appropriée. En contraste, un récent sondage de la Commission de la langue française de la Fédération canadienne des enseignants (Fédération canadienne des enseignants, 1983), publié sous le titre Enseignants francophones-enseignants isolés, posait une série de questions

précises, où l'on interrogeait les enseignants sur leur statut de francophone; le questionnaire se termine par une section où les répondants devaient écrire une liste de leurs trois besoins les plus urgents. À cause de la mise en situation des répondants par la première partie du questionnaire, cette question à réponse ouverte a dégagé une liste de besoins, dont les sept plus fréquents étaient tous, sans exception, reliés aux problèmes de l'enseignement en milieu minoritaire (perfectionnement professionnel en français, conseil scolaire français, sensibilisation de la société à la richesse de la francophonie, etc.).

Une remarque finale, au sujet des sondages, s'impose: même lorsque les données sont bien situées, leur interprétation demeure un art plutôt qu'une science. L'un des problèmes majeurs est de comprendre la perspective des répondants, le danger principal étant de se fier à des autorités qui ne le sont pas. Dans le cas des problèmes pédagogiques des minoritaires, l'optique la plus usitée consiste à demander aux enseignants ou aux experts de la majorité ce que sont les besoins de la minorité. Nul doute que, en Ontario dans les années 1950, l'attitude la plus répandue, sur la source des problèmes des francophones à l'école secondaire et de leurs échecs répétés, était que les élèves n'avaient pas étudié assez en anglais, dont le remède aurait été le renforcement des programmes en langue anglaise. De nos jours un problème éducatif parallèle consiste à faire des sondages auprès des hommes d'affaires pour déterminer quels sont les défauts de l'éducation qu'il faut corriger pour remédier au problème de l'insertion des jeunes dans le marché du travail. Dans le cadre d'une étude réalisée sous les auspices de l'Aspen Institute, sur les problèmes éducatifs des pays industrialisés, la tendance à renforcer la formation professionnelle comme réponse au chômage et aux problèmes du travail est commentée, dans les termes suivants, par celui qui est peut-être le plus éminent chercheur de nos temps en éducation, Torsten Husén:

> L'éducation professionnelle a connu un essor à cause de la croyance que les jeunes trouvent difficilement des postes sur le marché du travail parce qu'on ne leur a pas enseigné des compétences utiles à leur métier, alors que la vérité est qu'ils manquent surtout de l'éducation générale de base leur permettant d'accéder à ces compétences utiles (Husén, 1979, p.160, notre traduction).

2.3.3. L'approche des indicateurs de performance

Sous cette rubrique nous pouvons englober plusieurs écoles distinctes. Dans tous les cas, on essaie de voir si un "système" donné fonctionne bien. Avec une multitude de variantes, rentrent dans cette catégorie les études de

la mise en application des politiques (policy implementation) définies par les gouvernements ou par les autorités politiques ou administratives. Les objectifs du programme ou de la politique étant donnés, on procède à trouver le moyen de mesurer s'ils sont atteints. Pour n'en citer qu'un exemple, le ministère de L'Education de l'Ontario fait régulièrement ce que l'on appelle une "révision cyclique" des programmes d'étude utilisés dans les écoles. Dans le cadre d'une orientation très générale de la politique éducative, des comités recueillent des données et des avis tant sur la valeur des objectifs des programmes que sur leurs effets et proposent des mises à jour. Cette méthodologie fait partie d'une approche d'ensemble, destinée à passer en revue, de façon périodique, le fonctionnement de tout le système de l'éducation, tant pour ses programmes que pour tous les autres aspects de son fonctionnement.

À un niveau plus élevé, on peut citer l'application à l'éducation d'une méthodologie utilisée d'abord pour d'autres services publics, celle que l'on appelle proprement la méthode des "indicateurs de performance". L'approche est plus globalisante que celle qui vise à examiner des programmes ou des politiques particuliers. Pour en donner le goût, on peut se référer à une étude (OCDE, 1973), menée voilà une douzaine d'années, pour voir dans quelle mesure les différents pays industrialisés pouvaient se mettre d'accord sur les facteurs qui pouvaient constituer des mesures de rendement. L'un des fruits de ce travail est un classement des indicateurs, d'autant plus utile que les auteurs soulignent la correspondance chronologique entre les catégories et l'évolution historique des buts assignés par les gouvernements et sociétés à leurs systèmes éducatifs. Voici les titres principaux de ce classement:

1. La transmission des connaissances et des compétences
2. Le rapport entre l'éducation et la vie économique
3. L'égalité des chances
4. La fourniture des services éducatifs demandés par les individus
5. La contribution de l'éducation à la qualité de la vie.

Il est évident, à l'examen, que les indicateurs les plus anciens ont été souvent raffinés au fil des années (p.ex. nos mesures de rendement scolaire, soit la transmission des connaissances et des compétences) mais demeurent au milieu des préoccupations actuelles. On voit aussi que beaucoup des débats sur l'éducation, se résument à des efforts pour répartir différentes priorités entre les catégories. Pour les études de performance en milieu minoritaire, où l'égalité (ou son absence) est une préoccupation constante, il convient de noter les sous-catégories se rapportant à l'égalité des chances:

a) la provision de l'éducation aux moins avantagés
   i. l'égalité formelle d'accès à l'éducation
   ii. l'égalité des contenus (de l'expérience éducative)
   iii l'égalité des résultats
b) L'éducation et la distribution des revenus.

Ce sont, tous, des points sur lesquels notre étude doit revenir.

La distinction la plus importante à faire par rapport à la performance d'un système est celle qui existe entre les indicateurs internes et externes. Le score des étudiants à un test de géographie est une mesure "interne" au système scolaire; la capacité des mêmes élèves à appliquer leurs connaissances dans le milieu extra-scolaire, par exemple, en s'orientant dans une ville ou dans une région, serait une mesure "externe". Un certificat attestant la réussite dans un programme d'études commerciales est chose bien différente de la mesure des revenus obtenus dans la vie active par les individus ayant passé par le programme.

2.3.4. L'approche des objectifs pédagogiques

Le terme "évaluation des besoins" (en anglais: "needs assessment") est souvent appliqué dans un contexte assez réduit, étant centré sur l'accomplissement d'un certain nombre d'objectifs pédagogiques avec un groupe donné d'élèves. Il s'agit, en fait, d'évaluer quels objectifs d'un programme donné ne sont pas maîtrisés par le groupe auquel l'enseignement est adressé. Ce manque d'apprentissage est considéré un déficit ou un "besoin". Au niveau le plus ordinaire, c'est le travail que réalise l'enseignant dans la classe tous les jours. Mais il est souvent appliqué dans le cadre d'études plus importantes, axées, soit sur une matière, soit sur une population donnée. À titre purement d'exemple, citons le modèle présenté par deux auteurs américains, visant à aider les administrateurs des écoles publiques à planifier les programmes dits de "services spéciaux", c'est-à-dire les programmes de l'éducation spéciale destinés aux élèves accusant des difficultés d'apprentissage (Maher et Illback 1981). Le modèle propose trois "dimensions" d'analyse, dont l'une est constituée par le répertoire des performances attendues des élèves en question (affectives, psychomotrices, cognitives, sociales, etc.). Les deux autres sont (a) des répertoires de ressources disponibles aux administrateurs en question et (b) les unités d'organisation du système scolaire susceptibles de répondre aux besoins. Comme on le constate, les besoins, au sens propre du terme, ne font partie que de la première dimension, les deux autres étant des réalités qu'il

faut affronter lorsque l'on cherche à trouver une réponse. La démarche intellectuelle est la même que l'on rencontre dans des centaines d'études, où les problèmes proprement pédagogiques des élèves sont mis en relation avec les possibilités existantes d'un système éducatif pour y remédier.

2.3.5. La quasi-discipline de l'évaluation

Les auteurs du monde anglo-saxon, tout particulièrement les américains, ont élaboré, depuis plus de deux décennies, une quasi-discipline libellée "évaluation". On ne peut guère appeler "discipline", un amas d'approches venues de tous les côtés décrites en maints articles et livres, ayant en commun surtout le fait d'employer le terme "évaluation" dans les titres et à toutes les trois phrases. Comme phénomène sociologique, l'évaluation dont il est question, est suscitée surtout par la pratique adoptée par les autorités fédérales américaines et, à leur suite, par les autres niveaux d'autorités en matière d'éducation, d'imposer comme critère de financement de différents programmes, l'obligation de procéder à une "évaluation" donnant lieu à un rapport remis aux bailleurs de fonds.

Il est impossible de rendre justice au grand nombre d'idées de valeur sorties de ce véritable bouillonnement intellectuel autour du thème de l'évaluation. Un article récent fait le point de huit synthèses majeures du domaine, parues depuis 1975 (Wang et Walberg 1983). Les auteurs ont confronté les typologies issues des synthèses, dues aux autorités les plus connues (Cronbach 1982, Glass et Ellett 1980, Gowin et Green 1980, Guba 1978, Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 1981, House 1980, Stufflebeam et Webster 1980, Talmage 1982) et ont pu démontrer que, même si chacune obéissait à ses objectifs propres et était utile pour certaines fins, les catégories se croisaient presque à l'infini (ils dénombrent près d'un demi-millon de classements pour catégoriser les différents types et approches évaluatifs) et avaient tendance, en devenant rigides, à susciter de la confusion, voire des camps méthodologiques hostiles.

Dans ce mouvement, il faut noter un courant de pensée qui vise à briser quelque peu les limites imposées par les évaluations commanditées, qui avaient tendance à devenir trop bureaucratiques. Sous différents noms, il s'agit de croiser deux approches: l'emploi des méthodes qualitatives (au lieu des mesures quantitatives) et la recherche des effets de toutes sortes produits par les programmes (au lieu de regarder les seuls objectifs proposés par ceux qui gèrent les programmes). C'est à Michael Scriven que l'on doit le libellé le plus

sonnant, mais aussi le plus contradictoire, pour décrire ce mélange d'approches: "l'évaluation sans objectifs" (goal-free évaluation), terme très proche du contresens complet "l'évaluation sans critères" (Scriven 1973). Le noyau de la méthode consiste à s'approcher des consommateurs, à sonder leurs opinions et à observer les effets d'un programme, même ceux qui vont contre les objectifs proposés. Par des contrôles assez rigoureux, on essaie de limiter le rôle, éminemment subjectif, de ceux qui réalisent une telle évaluation (Scriven 1975).

De telles méthodes évaluatives, basées sur l'emploi des approches qualitatives, ont été adoptées, surtout au plus haut niveau du contrôle politique. Le gouvernement fédéral aux Etats-Unis, par exemple, a commencé, dans certaines de ses branches, à employer des équipes volantes d'évaluateurs dont la tâche est d'examiner les effets des programmes. On l'appelle "service delivery assessment" soit l'évaluation de la prestation des services (Hendricks 1983). Le but est de sauter par dessus les barrières des hiérarchies administratives et des systèmes normaux de communication dans une bureaucratie pour obtenir des renseignements aussi près que possible des bénéficiaires des services. Les méthodes consistent surtout à faire des interviews en grand nombre, les sites étant choisis en fonction de critères intuitifs. L'analyse des données est itérative, c'est-à-dire que l'on procède par étapes alternées de collecte des données, leur analyse, la vérification et la révision des hypothèses, le tout suivi par une autre ronde de collecte des données.

2.4. NOTRE ANALYSE DES BESOINS, DES PROBLÈMES ET DES SOLUTIONS

Le lecteur se sera rendu compte du fait que les méthodologies proposées dans notre étude, dès le départ, empruntent beaucoup de leurs caractéristiques aux différents modèles esquissés à la section précédente. Notre but ici ne sera point de répéter la description de notre méthodologie sinon de préciser, en nous référant à certaines des approches indiquées, le contenu que nous donnons à un certain nombre de termes: les besoins, les problèmes (du système d'éducation) et les solutions.

2.4.1. Les besoins

Notre approche au concept des besoins et à leur étude est un amalgame de toutes les approches esquissées ci-dessus. Il s'agit de "needs assessment" ou

de l'évaluation des besoins, au sens le plus large. On peut tracer les principes de base de l'approche à l'école américaine de l'évaluation en éducation, surtout à ses origines dans l'évaluation des programmes scolaires. La définition classique paraît être due à la main de Ralph W. Tyler, où l'on lit:

> Studies of the learner suggest educational objectives only when the information about the learner is compared with some desirable standards, some conception of acceptable norms, so that the difference between the present condition of the learner and the acceptable norm can be identified. This difference or gap is what is generally referred to as need. (Tyler 1950, pp.5-6).

Ce procédé revient à définir une lacune, une différence entre une norme ou un étalon et la situation présente. Ainsi exprimé, il peut s'appliquer à l'étude des besoins dans n'importe quel domaine. Nous devons à l'anglais aussi le terme générique "discrepancy analysis", soit l'analyse des décalages par rapport à un groupe de critères, employé pour décrire une étude qui met en relief le décalage entre l'observable et le voulu.

Ces définitions laissent beaucoup en suspens, à commencer par l'établissement des normes. Comme on l'a indiqué, la réponse trouvée dans la grande majorité des écrits à ce sujet, est qu'il faut voir quels sont les objectifs visés, comme si le mot "objectif" servirait à tout définir. L'origine des objectifs est laissée à l'ombre. Si l'on se réfère à la synthèse de House (1980), tous les systèmes recensés, y compris "l'évaluation sans objectif", reposent sur l'idée que, à la fin de l'évaluation, quelqu'un donnera un jugement en fonction de critères définis. Le sens commun confirme que l'évaluation ne peut se faire dans le vide intellectuel. Les différentes approches suggérées par les théoriciens ne font que déplacer le moment de l'application des critères évaluatifs ou changer les modalités de leur application--la dérivation ou la source des objectifs, les personnes choisies pour rendre un jugement, les formes de communication des résultats, les publics visés. Même le modèle de la "critique d'art" proposé par Eisner, comme le fait remarquer House (1980), dépend en partie du fait qu'il y a une discipline de la critique et que, lorsque la critique est réalisée, ce sera le "consommateur" des écrits évaluatifs qui formera un jugement. En somme, l'évaluation se fait toujours en fonction d'objectifs.

Vue sous cet angle, l'étude de l'adéquation du système de l'éducation aux besoins d'une population peut être considérée comme une forme d'évaluation où les besoins constituent le critère évaluatif. Mais, on l'a vu, la définition des besoins, donnée par Tyler, dépendait précisément de l'établissement d'une norme, le même problème contre lequel butaient les

différentes approches de l'évaluation. Pour considérer le problème des besoins dans cette étude, nous nous proposons d'adopter la définition, déjà classique, formulée dans l'étude qui a fondé la discipline de l'analyse des systèmes:

> A need is a state of tension or imbalance in the environment which tends to discharge in behavior aimed at relieving the tension or restoring the balance. An equivalent statement is that a need is a lack, want, demand or desire felt by an individual or a social group. (Hall 1962, p.74)

Cette définition permet de tenir compte des besoins qui vont bien au delà de la notion des besoins véhiculée par la recherche sur les programmes scolaires. Elle permet, entre autres, de tenir compte de besoins proprement politiques d'un groupe humain. Par ailleurs, le concept de la recherche de l'équilibre individuel et collectif fait partie intégrante de notre conception, élaborée plus loin, de ce qui est la spécificité des groupes minoritaires comme les Franco-ontariens.

Dans une étude antérieure (Churchill et al. 1978) nous avons mis le concept de besoins en rapport avec celui des services en éducation, en faisant la distinction entre le besoin et la demande. Nous avons critiqué, en particulier, le concept des "services" utilisé dans la plupart des recherches sur l'éducation, parce que celles-ci ne tenaient aucunement compte des problèmes propres aux groupes minoritaires: l'exemple donné était celui des études qui supposaient que le fait de mettre un enseignant devant un groupe d'élèves indiquait nécessairement qu'un service était rendu. Or, si les élèves venaient d'un groupe dont la langue maternelle n'était pas celle de l'instruction, il était fort possible qu'on ne leur fournissait aucun service éducatif:

> Si l'institutrice leur apprenait à mépriser leur propre culture, à se sentir inadéquats comme individus et à fuir le contact de tout ce qui est nommé "éducation"--cela ne serait pas en fait un service, mais tout le contraire d'un service éducatif: un tort qu'on leur porte. (p.61)

En tenant compte du rôle primordial de l'usager d'un service (dans ce cas, de l'élève et de ses besoins langagiers et culturels), et des trois caractéristiques les plus importantes des services--la disponibilité, l'accessibilité et les effets--nous avons proposé (p.93) une évaluation en fonction:

i. des besoins perçus par les individus
ii. des besoins reconnus par la société
iii. de la demande articulée
iv. de la demande potentielle
v. de la demande effective

À partir de cette base, l'étude a proposé un critère (la norme attendue de services) qui tenait compte du facteur linguistique, basé sur l'idée qu'il fallait que les services soient rendus dans la langue de l'enfant là où la langue pouvait avoir une influence sur l'éducation. On tenait non seulement compte de l'enseignement direct reçu par l'élève et des services qui lui étaient directement rendus (éducation spéciale, services de transports scolaires) mais aussi des services indirects--par exemple, le service de soutien apporté aux professeurs (e.g. formation professionnelle, supervision des professeurs par des personnes appartenant au même groupe linguistique, etc.) et des éléments qui influencent le milieu culturel de l'école (dans les écoles séparées, ceci comprenait aussi des services de pastorale) ou qui ont un impact sur les attentes de la famille, comme le fait de communiquer avec les parents dans leur langue, d'ouvrir l'école aux activités communautaires dans la langue de la famille et ainsi de suite.

Pour l'étude actuelle, il faudra aller plus loin et voir le système d'éducation dans son ensemble comme un service et élargir notre concept de l'utilisateur ou bénéficiaire des services bien au delà de l'enfant et sa famille immédiate pour considérer le groupe franco-ontarien dans son ensemble comme étant "l'usager". La raison d'être de cet élargissement peut être compris aisément en se rappelant, par exemple, les types d'indicateurs de performance des systèmes éducatifs mentionnés dans la section précédente. Les indicateurs de type économique, par exemple, tiennent compte des effets de l'éducation sur l'emploi, le rendement industriel et les revenus des personnes ayant reçu une éducation. On ne peut pas étudier seulement les effets du système sur les individus: l'analyse sociologique classique des effets de l'éducation envisage les individus comme appartenant à des groupes sociaux. Pour le cas d'une minorité, on ne peut pas se contenter des groupements de type socio-économique. Il est important de savoir, par exemple, si le fonctionnement du système contribue effectivement à la survie du groupe en tant que tel, par exemple en réduisant les effets d'assimilation linguistique par l'environnement.

On peut, au premier abord, se demander comment le taux d'assimilation linguistique, un chiffre quelque peu abstrait, peut être relevé comme un "besoin". Si nous revenons à la définition précise citée ci-dessus de l'oeuvre de Hall, on voit que tous les éléments sont réunis pour que la réduction du taux d'assimilation linguistique soit un besoin. L'évidence la plus claire vient du fait que la communauté franco-ontarienne se mobilise, soit par petits groupes

soit comme un ensemble, pour obtenir des services en vue de réduire le degré d'assimilation. En d'autres termes, le groupe ressent une "tension ou un déséquilibre de l'environnement" qui a tendance à "déclencher un comportement visant à réduire la tension ou à restaurer l'équilibre". Ce comportement collectif est relié directement au niveau individuel par le fait que beaucoup de citoyens francophones ressentent le besoin de maintenir leur identité personnelle en utilisant, là où les circonstances le permettent, la langue française. Le fait que certains individus cherchent délibérément à s'assimiler ne nie pas le fait que, au niveau du groupe, un besoin existe. La tension latente entre besoin individuel et besoin collectif est à l'origine de beaucoup de controverses. Notre étude ne pourra pas trancher les débats: elle essaiera de montrer les cas où le désaccord peut exister au sein même de la communauté francophone.

Pour résumer brièvement, les besoins en matière d'éducation peuvent être envisagés à plusieurs niveaux, dont voici les principaux:

a) l'élève ou l'étudiant
b) la famille des personnes fréquentant le système éducatif
c) les éducateurs ou autres personnes travaillant dans le système éducatif (et ses institutions affiliées) pour desservir les besoins des personnes fréquentant le système
d) la communauté en tant que telle, soit prise comme groupe ou collectivité non constituée, soit prise comme étant l'ensemble des institutions communautaires qui en sont les porte-parole.

Même si nous avons fait référence aux démarches faites par des Franco-Ontariens pour préserver leur langue comme étant l'indicateur de l'existence d'un besoin, il ne faut pas confondre le besoin avec le fait de manifester un désir: nous avons déjà noté le fait qu'un besoin peut exister sans que la demande se manifeste.

2.4.2. Les problèmes

En discutant de la notion de service public dans l'introduction à cette description méthodologique, on a donné la définition suivante d'un problème:

> C'est le décalage entre le besoin de l'usager et le service rendu qui constitue un problème de la fourniture des services.

Pour nos fins il faut étendre cette définition, en la précisant, pour qu'elle soit utilisable dans le cadre d'une recherche visant à diagnostiquer des problèmes.

Dans la définition des besoins on a distingué plusieurs niveaux de bénéficiaires des services éducatifs, allant de l'élève ou de l'étudiant individuel

jusqu'à la communauté dans son ensemble. Dans une école, les services rendus aux professeurs ont un impact direct sur la qualité des services rendus aux bénéficiaires principaux de l'école, les élèves. De façon analogue, il faut reconnaître les problèmes éducatifs qui sont reliés avec les besoins des usagers, même si ce n'est pas l'usager final qui est en cause. Le fait que, par exemple, les services de supervision des professeurs fonctionnent mal dans une situation donnée, constitue un problème, car il a un impact sur la qualité de l'enseignement, sinon immédiatement, au moins indirectement. En termes courants on peut parler de trois types de problèmes importants:

a) des problèmes de <u>l'adéquation des services aux besoins</u> des bénéficiaires de ces services: le décalage entre le besoin de l'usager et le service rendu.

b) des problèmes de <u>fonctionnement des services:</u> tout état de fait ou toute situation qui affecte le fonctionnement du système éducatif de façon à réduire son efficacité à répondre aux besoins des usagers.

c) des problèmes du <u>contexte de la fourniture des services:</u> des facteurs externes au système de fourniture des services qui agissent de façon à réduire le bénéfice que les usagers des services peuvent en tirer en fonction de leurs besoins.

La première idée qui vient à l'esprit c'est que les problèmes de fonctionnement (b) sont "internes" au système éducatif, défini comme les institutions qui fournissent des services éducatifs et les administrations publiques correspondantes. Notre définition est plus large et considère aussi le système de contrôle politique des institutions, comme le fonctionnement des conseils scolaires ou des conseils de gouverneurs des universités. Pour ce qui est des problèmes de contexte (c), on ne peut négliger le rôle important joué par des services publics qui ont un impact direct sur l'utilisation de l'instruction publique (par exemple, les bibliothèques publiques). D'autres facteurs sont moins directs peut-être, mais ont une influence certaine. L'existence de débouchés sur le marché du travail pour des personnes possédant une bonne connaissance du français peut sérieusement affecter les attitudes des étudiants et déterminer l'efficacité des services éducatifs qui leur sont rendus. L'effet symbolique de certaines prises de position par les autorités publiques peut être assez grand aussi, par exemple l'impact des changements à la loi permettant de plaider des causes en français devant les tribunaux dans certaines parties de la province.

2.4.3. Les solutions

Dès qu'un problème, tel que défini, est identifié, il ne s'ensuit pas qu'une solution existe ou que les solutions proposées ne créent pas d'autres problèmes peut-être plus graves. Dans cette étude, on discutera de solutions proposées aux différents problèmes, réels ou présumés, de l'éducation. Mais les arbitrages entre différentes options sont souvent de nature telle que les résultats de la recherche ne permettent pas de trancher le débat. Les critères n'existent nécessairement pas pour dire, en matière d'évolution sociale, ce qui est "la meilleure" solution à une situation. Les historiens peuvent s'affairer pour expliquer, après l'événement, ce qu'il n'aurait pas fallu faire en arguant les effets néfastes de telle ou telle action, mais personne ne peut dire, à coup sûr, ce qui aurait été l'effet d'un choix différent.

Notre démarche face à une situation aussi incertaine que celle-ci, essaiera de s'en tenir aux étapes suivantes:

a) Lorsqu'un problème est identifié, on essaiera d'esquisser sinon les détails, au moins les grandes lignes des principes en jeu pour prendre des décisions sur une situation.

b) Lorsqu'un problème découle d'une politique explicite des autorités publiques, on tiendra compte de l'existence de cette politique en discutant du problème (sans prétendre faire un exposé détaillé de toutes les politiques existantes) mais sans supposer que les politiques ne peuvent pas changer en fonction de nos résultats et d'autres considérations. Par exemple, le refus catégorique, de la part du gouvernement provincial, d'envisager des conseils scolaires homogènes de langue française, est une donnée de première importance mais ne devrait pas empêcher de discuter de cette solution comme une option parmi d'autres.

c) Même si nous devons reconnaître que l'unanimité n'existe pas au sein de la communauté franco-ontarienne par rapport à une situation ou à un problème donné--l'unanimité politique étant une exception très rare dans le comportement des groupes--nos discussions essaieront de dégager au moins le consensus dominant par rapport aux objectifs à poursuivre en essayant de trouver une solution.

d) Lorsqu'il s'agit de faire l'arbitrage entre différentes options, c'est la conception des besoins du groupe franco-ontarien qui doit recevoir la première place, face aux demandes émanant des différents secteurs de la communauté.

e) Lorsque nous faisons des recommandations, nous essayerons de rendre explicite les options contraires dans les situations de polémique.

Sur beaucoup de questions d'actualité brûlante, il sera impossible de rendre une recommandation explicite qui découle directement de nos données. Le lecteur devra être sur ses gardes, à tout moment, pour bien jouer son rôle de critique averti. L'évaluation des besoins est une pratique éminemment subjective. CETTE SYNTHÈSE NE DEVRAIT PAS ÊTRE ACCEPTÉE COMME UNE SÉRIE DE CONCLUSIONS DÉFINITIVES. ELLE EST PROPOSÉE À L'OPINION PUBLIQUE EN TANT QU'ENSEMBLE D'HYPOTHÈSES À ÊTRE DISCUTÉES DE FAÇON CRITIQUE. LES VRAIES CONCLUSIONS FINALES SONT CONSTITUÉES PAR LES DÉCISIONS QUE PRENDRA LA SOCIETE ONTARIENNE DANS SON ENSEMBLE ET, EN PREMIER LIEU, LA COMMUNAUTÉ FRANCO-ONTARIENNE.

3. LA SPÉCIFICITÉ DES PROBLÈMES MINORITAIRES

3.1. LA SPÉCIFICITÉ DANS LA DÉFINITION DES BESOINS

Notre analyse des systèmes officiels pour la définition des besoins a révélé que, dans un système démocratique, où le nombre joue un rôle souvent prépondérant dans l'orientation des décisions, des mesures particulières sont nécessaires pour éviter que les intérêts propres aux petits groupes ne soient négligés. Il en va de même pour les recherches au sujet des besoins. Si l'on ne se propose pas délibérément de regarder les besoins qui sont propres au groupe concerné, on risque de les voir dilués dans un amas d'informations sur les besoins communs que le groupe partage avec la majorité. On peut objecter que le fait d'insister sur les différences peut amener à des définitions de besoins qui vont émietter le système scolaire et amener un séparatisme, sinon politique, au moins culturel. Pour aborder ce dernier problème de front, il faut faire un petit tour, en dehors de nos frontières, pour voir quels ont été les résultats ailleurs, lorsque l'on met en pratique des solutions basées sur la reconnaissance de telles différences.

Dans une étude comparative des pays de l'OCDE, portant sur le financement, l'organisation et la gestion de l'éducation des minorités linguistiques et culturelles, on a noté d'importantes différences par rapport aux objectifs définis pour l'éducation des minorités. Moins la minorité en question était admise comme faisant partie intégrante de la société dans son ensemble, ayant le droit à être traitée sur un pied d'égalité, plus on axait l'éducation donnée à ce groupe sur l'objectif de se rassembler à la majorité. Au plus bas de l'échelle on trouvait, en particulier, le traitement accordé, jusqu'à très récemment, aux groupes indigènes et aux groupes les plus défavorisés, pour lesquels le système scolaire avait pour but de les déraciner de leur culture d'origine pour la remplacer par un modèle plus "civilisé" ou "moderne". À l'autre bout de l'échelle, là où l'on admettait que la culture de la minorité avait une valeur en soi, au point de constituer une partie importante du patrimoine national, on avait nettement tendance à permettre que le groupe minoritaire participe au contrôle de son propre destin, qu'il introduise dans le système éducatif des objectifs tirés de sa propre culture et gère, jusqu'à un certain point, le système éducatif (Churchill 1985).

Ce dernier modèle, celui d'une autonomie assez poussée, se trouve surtout dans les juridictions où la langue minoritaire jouit du statut de langue

officielle, comme c'est le cas en Suisse, en Finlande, en Belgique et dans la province canadienne du Nouveau-Brunswick. Ce qui distingue, de ceux-ci, le niveau d'une province comme l'Ontario, où la langue minoritaire est reconnue comme langue de l'enseignement, n'est pas le droit d'utiliser la langue à l'école, mais le poids donné aux facteurs autres que linguistiques de la culture minoritaire. Tout particulièrement il s'agit d'adapter les programmes scolaires pour refléter la spécificité culturelle et d'accorder un certain degré de contrôle politique autonome sur la gestion des institutions desservant les membres du groupe (le degré absolu d'autonomie étant chose relative, une fonction des traditions de chaque pays). Citons, à titre d'exemple, le Nouveau-Brunswick. Dans le système scolaire, certaines matières, autres que la langue elle-même, sont enseignées selon des programmes quelque peu différents dans les écoles françaises et anglaises; les conseils scolaires sont organisés en fonction de la langue, chaque groupe gérant ses propres écoles. Au niveau du ministère de l'Education, les services concernant l'enseignement et sa supervision (mais pas ceux de l'administration financière) sont organisés de façon parallèle sous la direction de l'un de deux ministres adjoints, lesquels appartiennent l'un au groupe anglophone, l'autre au groupe francophone. L'Université de Moncton est une institution de langue française à part entière (Nouveau-Brunswick, 1982; Churchill 1982).

Pour la présente étude, nous considérons qu'il est important d'adopter, de façon systématique, la perspective des membres de la communauté franco-ontarienne. Comme on l'a déjà indiqué ci-dessus, l'étude repose sur le concept de service public, où le poids primordial est donné aux usagers et aux bénéfices qu'ils retirent des services publics. À cause des multiples problèmes évoqués par rapport aux systèmes officiels pour la définition des besoins, il n'est guère possible, en dehors des études comme celle-ci, où les résultats n'engagent pas la responsabilité politique des autorités, d'adopter une démarche qui privilégie les intérêts du groupe minoritaire. De façon abstraite, une telle étude doit essayer de voir l'éducation telle qu'elle serait modelée dans un système où les Franco-Ontariens, en tant que groupe, auraient le droit au contrôle de leur éducation, quitte ensuite à tirer des conclusions qui tiennent compte de l'absence de ce contrôle.

Dire que l'on va privilégier le point de vue des Franco-Ontariens ne veut pas dire que la minorité peut faire abstraction de la société majoritaire, ni que les objectifs fixés pour son éducation peuvent négliger l'insertion nécessaire de ce groupe et de ses membres dans une société plus large. Il suffit, en tant

qu'étranger, de visiter des pays biculturels ou multiculturels (comme la Suisse) où les minorités sont reconnues de façon officielle, pour se rendre compte jusqu'à quel point, en partant de perspectives culturelles et linguistiques différentes, les groupes concernés réagissent de façon très similaire aux réalités d'un même milieu national. Les écoles suisses sont, d'abord et avant tout, suisses: l'impression est encore plus forte lorsque le visiteur vient d'un pays limitrophe qui parle la même langue que le canton qu'il visite. Cet exemple, qui est des plus extrêmes, par rapport à l'apparence superficielle d'un émiettement culturel, est donné pour souligner ce point: la spécificité d'une minorité, établie depuis longtemps dans une même aire géo-socio-politique, est façonnée par son environnement.

Toute considération des intérêts et des besoins des Franco-Ontariens aboutit, inéluctablement, à la conclusion que privilégier leurs intérêts culturels spécifiques équivaut à reconnaître leur appartenance au milieu proprement ontarien. L'ÉPANOUISSEMENT DES FRANCO-ONTARIENS DANS LEUR PROPRE CULTURE ABOUTIT À L'AFFIRMATION D'UNE IDENTITÉ QUI RESTE, D'ABORD ET AVANT TOUT, ONTARIENNE.

Au cours de cette étude, plusieurs individus ont indiqué leur désaccord avec l'utilisation même du terme "minoritaire" pour se référer aux Ontariens de langue française. Ils veulent ainsi rejeter le statut de minoritaire qui, à leurs yeux, revêt une allure péjorative, car ils donnent au terme le sens de "personne marginale" n'ayant pas de pleins droits dans la société. A l'examen, leur prise de position constituait une mise en garde contre la possibilité que, à force d'étudier la réalité de la situation actuelle, où les Franco-Ontariens se trouvent souvent impuissants à changer des décisions hostiles, prises par une majorité non francophone, notre recherche n'entérine pas l'idée qu'être minoritaire, au sens numérique, équivaudrait à accepter une diminution correspondante des droits.

Précisons: notre utilisation du terme "minoritaire", dans le cadre de la définition des besoins, a deux significations. D'abord il s'agit de reconnaître le fait d'une infériorité numérique, laquelle a des effets sur le fonctionnement des institutions publiques et sur le degré de reconnaissance accordée aux droits de ceux qui, par leur volonté et leur culture, ne font pas partie de la majorité culturelle de la province. Mais en second lieu, l'expression désigne une communauté qui est unie par beaucoup de liens, dont l'un est celui, justement, d'avoir à lutter contre une majorité différente. En discutant du bilinguisme en éducation, il y a quelques années, nous l'avons évoqué dans les termes suivants:

> Pour le canadien français qui habite en dehors du Québec, le phénomène du bilinguisme n'est qu'un symbole d'un problème plus large: celui d'être partout et toujours "minoritaire". C'est un être dont l'existence même est mise en doute à chaque minute. Dans le passé, la menace venait, en forme claire et univoque, d'un processus politique et social qui laissait tous ses droits les plus fondamentaux à la merci d'une majorité qui tenait sa culture pour inférieure et sa survivance comme la preuve de l'échec de leurs politiques "éclairées" d'assimilation. Aujourd'hui, même si la législation de plusieurs provinces perpétue cet état de choses, c'est l'évolution sociale moderne qui, en dépit d'une opinion publique beaucoup plus favorable aux francophones, attaque plus profondément encore les fondements de la culture française par le biais de l'afflux vers les régions urbaines, la pénétration dans les foyers de la télévision de langue anglaise et la disparition progressive d'une partie des traditions familiales, religieuses et communautaires (Churchill 1976, p.28).

Par rapport à l'éducation, deux tendances de l'opinion se confrontent: selon la première, les différences entre l'éducation pour la minorité francophone et celle de la majorité anglophone sont contenues surtout dans la langue d'enseignement. Pour lui donner un nom, appelons-le la doctrine de "l'éducation ontarienne (version française traduite et adaptée)". La seconde doctrine a pour point de ralliement l'accent mis sur les différences culturelles entre la minorité et la majorité: poussée à son extrême, cette doctrine rejette ceux qui sont, au sens littéral du mot, francophones mais qui ne partagent pas un même passé historique, où sont mêlés les luttes pour la survivance, la religion, la race et le goût du terroir. Un natif de Hull, habitant à 40 kilomètres à l'ouest d'Ottawa depuis vingt ans, demeure un peu exposé au soupçon d'être nouveau venu. Appelons cette doctrine celle de "la différence invisible". Ces deux tendances ne sont pas uniques, car elles se retrouvent partout où les citoyens s'intéressent à leur langue et à leur patrimoine culturel. Et--faut-il le noter?--elles se trouvent assez souvent mêlées dans le coeur même de presque chacun de nous. Elles sont opposées dans le même sens, littéral et figuratif, que les deux faces d'une pièce de monnaie, laquelle ne peut pas exister en l'absence de l'une ou de l'autre. Pour vivre dans la société plus large, il faut minimiser les différences, autres que linguistiques; pour bien vivre dans sa peau, il faut les choyer et les garder jalousement.

La spécificité du phénomène minoritaire réside, en grande partie, dans le fait que les individus qui appartiennent à un groupe minoritaire se trouvent o[illegible]gés, presque tous les jours, à confronter le choix entre ces deux tendances. La tension créée par la recherche continuelle d'un équilibre rejaillit sur chaque aspect de la vie individuelle et collective. Par rapport à l'éducation, le

Franco-Ontarien et les porte-parole de sa communauté ont adopté, depuis assez longtemps, l'idée que le point d'équilibre du système éducatif a été fixé à un endroit qui va trop dans le sens de négliger les différences culturelles. C'est pourquoi, de façon implicite et explicite, les revendications formulées au nom de la communauté de langue française voient dans l'éducation officiellement sanctionnée non pas quelque chose qui répond aux besoins de la communauté mais une "éducation pour tous (version française traduite de l'anglais)". Notre enquête se résume à étudier ce phénomène et d'essayer de cerner dans quelle mesure cette vision est ancrée dans les besoins de cette population et quels sont les ajustements qui s'imposent pour établir dans le système éducatif un point d'équilibre qui corresponde mieux à ces besoins.

3.2. LES JALONS DE LA SPÉCIFICITÉ FRANCO-ONTARIENNE

Une communauté linguistique et culturelle ne se résume pas, elle vit. Il n'y a rien de plus dynamique que la façon qu'ont les groupes culturels de s'adapter et d'évoluer, tout en conservant des éléments de leur passé qui permettent de les identifier au cours des décennies et des siècles. Notre étude doit noter ce dynamisme et essayer d'en tenir compte. Pour la définition des besoins, nous avons travaillé souvent de façon intuitive, à "écouter" toutes les sources d'information dont nous disposions. C'est à posteriori que nous devons essayer de dire quels sont les éléments qui, en toute apparence, nous ont guidé le plus dans ce travail. Distinguons un petit nombre d'éléments importants qui paraissent caractériser l'évolution de cette communauté.

3.2.1. La survie du groupe comme communauté

En dépit de pertes démographiques sensibles au cours des années, le groupement franco-ontarien continue d'exister en tant que communauté, au sens plénier du terme: un groupe humain qui partage un sort commun. Telle qu'elle existe aujourd'hui, la communauté franco-ontarienne a des racines profondes dans l'histoire de la province, en particulier dans la période des grandes luttes scolaires du début du siècle. Plus que nulle autre chose, l'essai par le Règlement 17 d'éliminer le français a servi de point de ralliement pour donner le souffle intellectuel distinctif à ce groupe. Les générations nouvelles sentent, sans en savoir toujours le détail, jusqu'à quel point les souvenirs de cette époque lointaine ont marqué tous ceux qui y ont participé.

Or cette communauté continue d'exister, même si de nouveaux venus (surtout en provenance du Québec et de l'Acadie) commencent à y adhérer.

Jusqu'à très récemment, vers le début des années 1970, la communauté a vécu avec un système de valeurs assez homogènes. L'urbanisation croissante, l'accès grandissant aux bienfaits de la société urbaine, la réforme de l'école secondaire à partir de 1968, ce sont tous des éléments qui ont contribué à l'hétérogénéité. Depuis quelques années, à des endroits comme Toronto, on voit même des francophones immigrés de bien au delà des frontières nationales réclamer droit de cité. La bilinguisation croissante de l'administration fédérale amène des changements importants dans la région d'Ottawa. Mais le tout continue d'exister. Le fait que la communauté est proie à un renouveau important des valeurs ne doit pas cacher la réalité qu'elle s'accommode bien des nouveaux courants et continue d'avoir une existence réelle, difficile à définir à un moment donné mais impossible à nier lorsqu'on regarde l'entrain de ses membres et la vigueur des liens qui les unissent.

Présentement, différents courants d'opinion existent par rapport au dégré d'ouverture que la communauté peut permettre aux personnes qui, tout en maîtrisant la langue à un certain niveau, ne partagent pas le même passé culturel. Heureusement que nous n'avons pas à trancher ce débat, car à court terme, les implications pour la définition de la communauté francophone en termes pratiques pour notre recherche ne sont pas très grandes. Nous nous sommes fixés comme groupe de référence majeure la communauté de langue maternelle française dont les enfants fréquentent (ou ont fréquenté) les écoles de langue française (ainsi que les francophones qui habitent des régions sans facilités d'accès à l'école française). Dans cette communauté il y a, bien sûr, des mariages mixtes (l'un des parents étant non francophone) des individus qui, tout en conservant la langue maternelle à certaines fins, ont l'anglais comme langue dominante au foyer. L'élément clé, c'est l'identification personnelle avec le destin de la communauté.

3.2.2. La religion, la langue et la culture

Aucune description des traits majeurs de la communauté franco-ontarienne ne peut manquer de soulever le dégré d'attachement que le groupe a démontré vis-à-vis de trois éléments qui ont pris, tour à tour, le rôle de symbole: la réligion, la langue et la culture. La communauté moderne est issue d'un 19e siècle qui, dans la plupart des pays, mêlait, sans trop s'y attarder, la langue et la réligion (Plumyène 1978). Le débat constitutionnel de notre siècle résulte du fait que les garanties accordées aux différentes minorités par les actes de confédération étaient reliées à la religion, pas à la

langue. La diversification culturelle ainsi que l'éveil des instincts nationalistes a tôt fini de cette identification implicite. L'histoire est trop connue pour la répéter ici, mais les Franco-Ontariens ont dû vivre, dès une date très ancienne, un état d'ambiguïté vis-à-vis de leurs attaches religieuses. Car, dans les débats au sujet de la langue de l'instruction publique, le rôle joué en Ontario par certains membres anglophones du clergé a provoqué une prise de conscience, très répandue, de la différence entre la religion et la langue. Lorsque, au milieu des années 1960, le temps était venu pour le gouvernement ontarien d'étendre l'enseignement en français au niveau secondaire, la décision de le faire dans le cadre du système des conseils scolaires publics n'a provoqué que des remous temporaires. Même si des requêtes de la part des organisations représentant les Franco-Ontariens continuaient, de temps à autre, à rappeler la préférence marquée du groupe pour la création d'un système d'écoles confessionnelles au palier secondaire, il demeure que le groupe s'est accommodé du statu quo. Une enquête publiée en 1971 a clairement confirmé que, face au choix entre des écoles confessionnelles de langue anglaise ou des écoles non confessionnelles de langue française, les parents optaient majoritairement pour ces dernières (Comeau 1971). La décision du gouvernement provincial en 1984, confirmée par un nouveau cabinet en 1985, d'étendre le financement public aux écoles secondaires catholiques séparées a donné un nouvel élan à ce mouvement d'opinion en laissant planer la possibilité d'organiser des écoles secondaires françaises sous l'égide des conseils d'écoles séparées.

Le terme "culture" revient souvent dans les discussions des écoles françaises, le plus souvent comme contrepartie de l'élément "langue". Le parler actuel englobe sous ce mot trois concepts reliés: (a) le fait que les élèves et le personnel enseignant appartiennent à une même communauté, au sens sociologique d'un groupe partageant un même sort et conscient de cette communauté du destin; (b) le fait d'avoir une même source ethnique, soit le fait d'être des descendants de Canadiens français établis en Ontario; (c) le fait de partager des valeurs communes, dont l'une est un certain attachement à la religion catholique. La plupart des Franco-Ontariens adultes distinguent facilement entre ceux que l'on considère de la même culture et ceux qui parlent français sans partager cette culture. Dans la pratique, l'on se réfère volontiers à la différence entre un élève franco-ontarien, même anglicisé au sens linguistique (donc un enfant issu d'une famille franco-ontarienne), et un autre, d'origine anglaise, qui maîtriserait bien le français.

Certains indices laissent entrevoir la persistance d'une ambiguïté, très compréhensible, sur certains points. Ainsi la définition de Franco-Ontarien véhiculée par les parents n'est pas toujours partagée par les jeunes, qui insistent sur le fait linguistique: un Franco-Ontarien serait une personne d'expression française résidant en Ontario. De même, beaucoup de membres de la communauté demeurent dans un état de confusion entre les moyens et les fins atteintes: toutes les enquêtes démontrent un attachement profond à l'idée d'écoles "bilingues" chez une partie de la population francophone (v. par exemple Comeau 1971; Bordeleau, Lallier et Lalonde 1980). Il reste difficile de savoir dans quelle mesure cette expression de préférence est basée sur la croyance que seulement un milieu d'enseignement bilingue permettrait au jeune francophone d'accéder à une bonne maîtrise de l'anglais (cf. Report of the Staff Committee on the Language of Instruction at École Secondaire Confédération, Welland, Ontario, 1978).[4] Si l'on insiste sur le fait qu'il faut éviter que les écoles françaises soient fréquentées par des élèves qui ne partagent pas la même culture, c'est souvent dans le contexte où l'interlocuteur discute en général des problèmes d'un système scolaire qui essaie de tenir l'anglais à la porte, pour ainsi dire, et d'encourager l'utilisation du français comme langue de communication normale entre francophones, même en dehors de la salle de classe.

En dépit des réticences et des ambiguïtés, on constate la tendance de la majorité des Franco-Ontariens, qui ne paraît pas disputée, laquelle établit la hiérarchie suivante des préférences:

a) La priorité revient à l'enseignement en langue française dans des établissements où elle est la langue dominante, pourvu que l'on ne sacrifie pas ainsi l'aptitude des élèves à maîtriser l'anglais et à travailler dans un monde anglophone.

b) On voudrait que ces écoles aient les moyens d'appuyer une culture franco-ontarienne et qu'elles la véhiculent en conservant une ambiance culturelle française.

c) Le religion fait partie des valeurs de la culture franco-ontarienne et l'on voudrait, si possible, que les écoles, à tous les niveaux, relèvent d'un système confessionnel séparé. Tant les élèves que les parents expriment un très vif mécontentement de la place donnée à la morale et la religion dans l'enseignement secondaire (Bordeleau, Lallier et Lalonde 1980).

Avec toutes les nuances apportées, il faut conclure en constatant que ces trois éléments--la religion, la langue et la culture--demeurent au milieu des préoccupations de la communauté franco-ontarienne, laquelle voudraient que tous les trois soient les pôles du développement du système d'éducation.

3.2.3. La recherche de l'autonomie culturelle

Pendant la période où se déroulait cette enquête, un vieux débat s'est ranimé, au sujet du degré d'autonomie que doit rechercher la communauté franco-ontarienne. Si la quasi-unanimité se fait autour de thèmes comme le désir d'avoir un contrôle politique des écoles et autres institutions éducatives desservant la minorité, les opinions sont beaucoup plus partagées par rapport à la recherche d'une autonomie dans d'autres domaines, par exemple en matière économique. Certaines prises de position de la part de l'ACFO, par exemple, vont nettement dans le sens d'un essai de création de liens socio-économiques dans la communauté francophone (ACFO, 1983). La recherche d'un degré de contrôle des institutions scolaires paraît universelle chez les groupes minoritaires conscients d'eux-mêmes. Les multiples prises de position des Franco-Ontariens au cours des dernières années démontrent aussi qu'il s'agit d'une constante dont il faut tenir compte.

3.2.4. L'égalité en droit et en pratique

Derrière les revendications du groupe franco-ontarien on voit poindre, de plus en plus, le désir d'obtenir une reconnaissance d'abord formelle et puis pratique de l'égalité des droits des francophones. Si les batailles politiques et juridiques actuelles se livrent autour des problèmes scolaires, les leaders de l'opinion affirment, de façon progressivement plus pressante, que l'efficacité de l'oeuvre éducative passe par la reconnaissance du droit à un traitement égal dans la société en dehors des écoles. Ceci implique, à la fois, la reconnaissance officielle d'un bilinguisme officiel pour la province et les municipalités où résident des francophones et la mise en oeuvre de programmes pour appuyer la langue et la culture franco-ontariennes dans d'autres secteurs de la société comme les médias, les institutions sociales et la vie économique.

3.2.5 Le rapport entre la spécificité et les besoins

En parlant de la spécificité franco-ontarienne, nous avons évoqué trois groupes de préoccupations: (a) la survie de la communauté ou, plutôt, la

volonté inébranlable de survivre; (b) l'attachement profond à la religion, la langue et la culture comme éléments fondamentaux de l'éducation; (c) la recherche constante d'un degré d'autonomie et de contrôle par rapport aux institutions scolaires desservant les francophones. Il faut bien reconnaître que cette spécificité est toute relative. Presque tous les groupes minoritaires, qui sont arrivés au même stade de développement social et institutionnel, ont des préoccupations similaires (Churchill 1985). La spécificité dont il s'agit se définit par rapport à la société majoritaire: ce sont des tendances distinctives qui font reconnaître l'élément franco-ontarien tant en politique qu'en matière culturelle. La quasi-universalité de ces préoccupations chez les minoritaires, jumelée avec le degré de cohésion de la communauté franco-ontarienne autour de ces thèmes, exige que l'on reconnaisse ces éléments comme étant, au niveau de la communauté, des besoins fondamentaux.

Notre enquête tient compte de ces facteurs comme étant l'expression de besoins sociaux auxquels il faut que le système d'éducation réponde.

3.3 LA SPÉCIFICITÉ MINORITAIRE ET LA DÉFINITION DES BESOINS

Par rapport au rôle des caractéristiques minoritaires dans la définition des besoins, nos CONCLUSIONS sont les suivantes:

1. **La définition des besoins éducatifs des Franco-Ontariens exige qu'on tienne compte de certains besoins sociaux qui découlent de l'existence de ce groupe comme une minorité vivante au sein d'une société majoritaire de langue et culture différentes. On ne peut pas définir des besoins en fonction de la "moyenne" de la population majoritaire non francophone et en faire une "traduction" pour la population française, ni au sens litéral ni au sens figuré.**
2. **L'épanouissement des Franco-Ontariens dans leur propre langue et culture aboutit à l'affirmation d'une identité qui reste, d'abord et avant tout, ontarienne.**
3. **En dépit des différents courants d'opinion au sein de la communauté française, on peut citer certains éléments-clés qui doivent figurer dans toute définition des besoins éducatifs de la communauté:**
   a. **le rattachement du groupe aux trois éléments — langue, culture et religion — pour définir les bases de l'éducation qu'il faudrait donner aux générations montantes;**
   b. **la recherche d'une autonomie culturelle qui comporte le besoin de posséder un contrôle politique des écoles et des institutions éducatives.**

4. La communauté franco-ontarienne exprime de plus en plus clairement la volonté de se voir reconnaître comme ayant droit à être traitée sur un pied d'égalité, tant dans l'éducation que dans les autres secteurs de la société, une égalité qui serait confirmée par la reconnaissance officielle du bilinguisme des institutions provinciales et le droit pour les Franco-Ontariens à recevoir des services publics essentiels en français. Cette volonté correspond à un besoin réel dont la reconnaissance est importante pour rendre efficace l'oeuvre du système d'éducation.

Notes du chapitre II

1. L'exception majeure à cette règle se trouve parmi les auteurs d'inspiration marxiste. Mais, à part quelques idéologues puristes, la plupart des auteurs marxistes sont bien obligés de reconnaître les multiples interprétations de l'objectivité dans leur propre camp.

2. Husén 1979 décrit ce phénomène dans un contexte mondial.

3. Voir Churchill et al. 1979 pp. 63-134 (version française) pour une analyse rigoureuse du concept de service éducatif dans le contexte d'un groupe de langue minoritaire.

4. Notre analyse (v. chapitre VI) met en doute certaines recherches sur les opinions ainsi que le bien-fondé de cette croyance au rôle des écoles dites bilingues.

CHAPITRE III: L'ENQUETE AUPRES DES ÉDUCATEURS FRANCO-ONTARIENS

1. INTRODUCTION

L'éducateur franco-ontarien se trouve au centre de cette étude. D'abord comme moyen: tous ceux qui oeuvrent dans le système d'éducation remplissent une fonction; ce qui arrive à l'enseignant affecte la qualité de l'éducation et tout ce qui est fait pour améliorer celle-ci affecte, inévitablement, celui-là. Ainsi, l'éducateur devient-il object ou finalité, dans ce sens que l'amélioration de son sort, à bien des égards, va améliorer le rendement du système. Le contrat de recherches avait prévu, entre autres méthodes pour obtenir des renseignements, une série d'interviews auprès des éducateurs engagés dans l'enseignement élémentaire et secondaire, tant aux ministères de l'Éducation et des Collèges et Universités que dans divers conseils scolaires. La source principale d'inquiétude était, bien sûr, la condition même des personnes concernées. Mais, par la méthodologie générale de cette recherche, ces discussions devenaient un moyen privilégié d'avoir accès aux données permettant de faire le diagnostic de bien d'autres problèmes du système, autres que celui du statut et des conditions de travail de ceux qui y travaillent.

Au niveau de l'organisation du rapport, ce double aspect de cette partie du travail présentait des problèmes. On pouvait décrire l'enquête soit dans la partie du rapport final consacré aux méthodes utilisées et aux étapes de la recherche, soit dans celles ayant trait aux problèmes diagnostiqués; une troisième option, celle de séparer la description en deux parties, tenues indépendantes, l'une portant sur la collecte des données, l'autre sur leur interprétation, fut vite écartée. Comme les résultats ont ceci de concret qu'ils permettent de relier le diagnostic préliminaire des certains problèmes, du moins en partie, aux vues d'un groupe identifié de personnes, nous avons opté pour les insérer ici, en précisant bien que les problèmes particuliers des

éducateurs francophones constituent un élément des problèmes de fonctionnement du système, décrits dans un chapitre ultérieur. Cette organisation avait aussi le grand avantage de mettre en relief la différence entre les points de vue exprimés et l'utilisation que nous en avons faite: le diagnostic final des problèmes est celui des chercheurs, basé sur plusieurs sources d'information, et ne découle pas, en ligne droite, des vues exprimées lors de l'enquête.

En dehors des multiples entretiens de petite durée, dont le nombre est difficile à chiffrer, nous avons interviewé, de façon systématique et approfondie, une cinquantaine d'éducateurs à tous les paliers du système d'éducation, soit des directeurs généraux, des surintendants, des responsables de programmes dans les conseils scolaires et également des surintendants et des agents d'éducation du ministère de l'Éducation, tant à l'édifice Mowat que dans divers bureaux régionaux. Il est évident que cette étape de la recherche fournissait essentiellement la perception des problèmes par ceux qui exercent leurs fonctions dans ce que d'aucuns appeleraient volontiers la hiérarchie scolaire. Nous avons tenté de dégager auprès de ceux-ci deux grands ensembles de problèmes, d'une part celui qui a trait au fonctionnement interne d'un système bureaucratique lorsque les principaux intéressés, soit les éducateurs francophones (notre public-cible), sont en situation minoritaire et, d'autre part, celui qui relève de la difficulté à livrer un service à leur propre public-cible, soit les élèves et les étudiants francophones de la province.

Parallèlement à ces interviews, nous avons eu recours à d'autres perceptions des problèmes touchant à l'éducation franco-ontarienne par le biais de la participation à des colloques, des congrès, des rencontres plus ou moins formelles de groupes d'éducateurs. La plupart du temps ces rencontres ont donné lieu à une documentation considérable, soit sous la forme de procès-verbaux, soit sous la forme de mémoires, soit sous la forme de documents d'appui à la tenue d'un congrès. En même temps d'autres projets de recherche menés par les investigateurs principaux ont fourni l'occasion de rencontres intensives avec des enseignants et des directeurs d'écoles. Celles-ci ont donc permis un processus continuel de confrontation des données proposées par les interviews avec celles proposées par les autres sources d'information. De plus, l'équipe de recherche a eu accès aux divers procès verbaux faisant état de problèmes relevés par des groupes d'éducateurs en communication avec le Conseil de l'éducation franco-ontarienne. En un mot, les interviews dont il sera question se situent dans un vaste ensemble de données préparées dans le cadre de la recherche toute entière.

2. LE DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE

2.1 PROBLÈMES DE MÉTHODOLOGIE

Cette façon de faire, même si elle donne lieu à un montant impressionnant de données à analyser, présente néanmoins des limites importantes qu'il convient de souligner. La première d'entre elles relève du fait que les données proviennent dans une large mesure de perceptions dites "subjectives" de la réalité. Toutefois, étant donné que les interviews se sont effectués auprès de témoins privilégiés des réalités scolaires en Ontario français, il y a tout lieu de croire qu'ils proposaient une vision assez directe des problèmes éducatifs, dans la mesure où les mêmes appréciations se sont maintes fois confirmées par d'autres.

2.2. LA COLLECTE DES DONNÉES

2.2.1. L'échantillon

Les interviews auprès des administrateurs dans les conseils scolaires furent réalisées pendant le printemps de 1983 dans onze conseils scolaires dont six conseils scolaires des écoles séparées et cinq conseils d'éducation. Les conseils ont été choisis pour représenter trois types de situation administrative: une première où les francophones constituaient la majorité et les anglophones la minorité, une deuxième où il s'agissait de l'inverse et, finalement, une troisième où les francophones formaient une minorité assez importante pour avoir donné lieu à des aménagements administratifs leur accordant une autonomie relative à l'intérieur des structures existantes.

L'équipe de recherche a interviewé le directeur-général et/ou le surintendant responsable(s) des écoles de langue française ainsi que, dans certains cas, le responsable (surintendant ou conseiller pédagogique) des programmes, formant un échantillon de 18 personnes dans le contexte des visites aux conseils scolaires. De plus les chercheurs principaux ont assisté à une réunion du CEFO réunissant cinq autres surintendants, la réunion ayant comme objectif de faire un tour d'horizon des problèmes éducatifs dans des contextes très nettement minoritaires. Une autre réunion du CEFO avec les directeurs-généraux francophones de conseils d'éducation avait également pour but de faire un survol des problèmes courants. Le compte-rendu de ce survol, le travail de quatre directeurs-généraux additionnels, a donné lieu à des informations complémentaires.

L'attention des chercheurs a porté de façon toute particulière sur les fonctionnaires francophones oeuvrant au sein du ministère de l'Éducation. Les contraintes matérielles et temporelles ont encore une fois imposé un choix. L'équipe a donc interviewé treize fonctionnaires oeuvrant à l'édifice Mowat, et douze fonctionnaires francophones oeuvrant dans les bureaux régionaux ou les services externes du ministère. L'échantillon des fonctionnaires francophones représente donc un taux relativement élevé, le nombre total des fonctionnaires étant évalué à une cinquantaine. Il est assez difficile de déterminer le nombre exact de fonctionnaires francophones, car les postes de fonctionnaires ne sont pas désignés officiellement comme étant "francophones" ou "bilingues". Des entretiens ont eu lieu aussi avec plusieurs fonctionnaires ayant des responsabilités au sein du ministère des Collèges et Universités. Comme le contenu des entretiens a porté sur le postsecondaire, on en tient compte dans le second volume de ce rapport en ce qui concerne le diagnostic des problèmes éducatifs de la clientèle française et, dans ce chapitre, en ce qui touche au statut des fonctionnaires francophones.

L'attention des enquêteurs a porté plus particulièrement sur les fonctionnaires ayant une certaine expérience dans la fonction publique, aptes à donner une appréciation de l'évolution de la situation du fonctionnaire francophone au cours des années. La priorité donc a été donnée aux interviews auprès des fonctionnaires permanents, ce qui a eu pour effet de laisser à l'ombre les fonctionnaires en prêt de service de leur conseil scolaire. Une portion des fonctionnaires interviewés sont entrés au ministère après un stage en prêt de service, ce qui a permis de recueillir des données sur la situation de ce type de fonctionnaire.

La priorité a été également accordé aux fonctionnaires de l'édifice Mowat, d'une part parce qu'ils ont tendance à être éparpillés dans différentes directions, d'autre part, parce que les rapports entre le sous-ministre adjoint à l'éducation franco-ontarienne et les fonctionnaires de l'administration centrale formait un des thèmes importants de la recherche.

2.2.2. Objectifs des interviews

Les interviews auprès des fonctionnaires avaient comme premier objectif de permettre aux enquêteurs de mieux cerner le vécu du fonctionnaire et ce, dans les deux dimensions "objectives" et "subjectives". La première dimension donnait accès au fonctionnement interne du ministère: affectation des tâches, lignes d'autorité, relative importance des fonctions, poursuite

typique d'un dossier. La deuxième dimension permettait de mieux saisir comment se situait dans son vécu quotidien le fonctionnaire francophone qui, par définition, est appelé à travailler dans une situation minoritaire, ayant à côtoyer pour de multiples raisons des collègues et des supérieurs hiérarchiques ayant une perspective nécessairement autre.

L'enquête auprès des fonctionnaires devait permettre également de mieux comprendre l'évolution de la fonction publique du moins en ce qui concerne le ministère de l'Éducation et cela, encore une fois, dans ses dimensions "objectives" et "subjectives". Les structures du ministère ont considérablement évolué depuis vingt ans, mais également la situation du fonctionnaire francophone. Tous sont d'accord pour dire, par exemple, que la situation du Francophone n'est guère plus ce qu'elle était il y a vingt ans.

En troisième lieu, les interviews devaient fournir aux enquêteurs un sens précis et concret du fonctionnement interne d'une institution qui, de l'extérieur, garde toutes les apparences d'un appareillage immense, opaque et monolithique. Mais plus encore, il fallait avoir un sens, au delà de la littérature abondante afférant à la bureaucratie, des concepts-clés, pour ne par parler des idéologies, qui président au fonctionnement de celle-ci. Le ministère de l'Éducation conserve certes bien des caractéristiques communes à toute bureaucratie. Elle n'est pas moins la création d'une certaine culture anglaise qui demeure trop souvent tout aussi opaque pour les Franco-Ontariens.

Surtout, les interviews auprès des fonctionnaires devaient fournir les données permettant de conceptualiser les différentes façons d'interpréter les événements qui sont autant d'indices de l'implicite derrière les politiques explicites du ministère. Mais ces interprétations sont souvent le fruit d'une histoire personnelle et d'un trajet de carrière personnel. C'est ainsi que le protocole d'interview avait prévu la clarification d'un certain nombre de détails sur la formation des répondants, leur parcours de carrière avant et après leur entrée en fonction au ministère, de même que l'éventail des problèmes d'actualité.

Enfin, les interviews devaient permettre le recueil de l'ensemble des problèmes éducatifs tel qu'il se présentait à l'esprit à un groupe de répondants que l'on pourrait sans doute accuser d'une vision partielle sinon partiale, mais qui n'en demeurent pas moins des témoins privilégiés de l'élaboration des politiques scolaires, ainsi que de l'offre des services à la clientèle scolaire. Les interviews devaient donc permettre de faire le bilan des problèmes en

éducation franco-ontarienne d'après les différentes perspectives fournies par des intervenants situés un peu partout dans les différents services du ministère.

C'est cette dernière optique qui seule fut utilisée auprès des répondants dans les conseils scolaires. En principe, l'équipe de recherche n'avait qu'un point de mire lors de ces interviews, à savoir le bilan des problèmes éducatifs tel que perçu par l'interlocuteur. De fait ces interviews ont largement débordé dans le sens non seulement d'un bilan des problèmes dans la livraison des services, mais également dans le sens des problèmes et des solutions d'organisation internes sur le plan local et provincial.

2.2.3. Déroulement des interviews

L'interview auprès des fonctionnaires fut dirigée à partir d'un protocole qui a été utilisé de diverses façons. Dans certains cas, les questions ont été posées de façon prévue, en suivant et l'ordre et la formulation fixés d'avance. Dans d'autres cas, les répondants avaient leur propre ordre du jour, et les enquêteurs n'ont eu qu'à suivre, quitte à ramener les sujets de conversation aux thèmes prévus. Dans quelques rares cas, surtout à la fin de l'enquête, il s'agissait de conversations à bâtons rompus, pour ne pas parler de débats contradictoires. Vers la fin de l'enquête les interviews avaient tendance à tourner autour de quelques thèmes-clés choisis tantôt par les chercheurs, tantôt par le répondant, le questionnaire ne servant que de toile de fond à laquelle l'on s'y référait par quelques questions discrètes.

Le questionnaire a été composé de 43 questions et sous-questions, le tout regroupé dans quatre thèmes principaux: les renseignements personnels au sujet de la formation et du trajet de carrière du répondant, la description des fonctions actuelles, les problèmes d'insertion dans la fonction publique s'il y avait lieu, et les problèmes dans les services aux francophones.

L'interview s'est accompagnée d'une prise de notes assez élaborée par les deux enquêteurs. La plupart du temps il y a eu effectivement deux intervieweurs, les cas où il n'y en avait qu'un formant l'exception plutôt que la règle. Après chaque interview, le contenu a été enregistré sur magnétophone pour être retranscrit ultérieurement par la secrétaire de l'équipe. L'interview a été également, dans bien des cas, l'occasion de réunir une documentation qui permettait de confirmer les avis proférés par les répondants.

2.2.4. Rapports intervieweurs/répondants

Dans la plupart des cas au moins un des intervieweurs était connu des répondants, ce qui a eu pour effet de faciliter l'entrée en matière. Même si les chercheurs avaient pu souligner le caractère anonyme des interventions il y a eu toutefois un certain nombre de cas où les répondants ont tenu à vérifier si le mandat provenait bel et bien du ministère de l'Éducation. Qu'à cela ne tienne, on avait l'impression que dans la vaste majorité des cas les répondants se sont livrés de façon ouverte, sans qu'on ait le sentiment d'un traitement de faveur.

2.3. L'ANALYSE DES DONNÉES

2.3.1. Critères pour la rétention des données

Il est évident qu'au cours de telles interviews, les enquêteurs finissent par recueillir quantité d'informations qui relèvent de l'actualité à l'intérieur du Ministère. Il suffit de songer aux différents événements de l'heure, tels SERP, OSIS, la crise des cinq crédits en français, la démission du sous-ministre adjoint, pour se rendre compte que les chercheurs étaient souvent témoins de diverses interprétations eu égard à l'actualité scolaire. Même si ces interprétations étaient tout à fait pertinentes pour la compréhension d'une situation précise, soit parce qu'elles démontraient le fonctionnement interne de la bureaucratie, soit parce qu'elles révélaient une façon particulière d'interpréter les événements, il n'en demeure pas moins que ces témoignages entraînaient des difficultés d'interprétation pour l'équipe de recherche. Il a donc fallu établir des critères pour déterminer dans quelle mesure on pouvait se permettre de retenir ces données pour fins d'analyse ultérieure.

Il fut donc décidé de mettre entre parenthèses toute donnée relevant du ouï-dire, c'est-à-dire ne pouvant être confirmé par d'autres témoins. Cela ne veut pas dire que les événements racontés étaient dénués de tout fondement, au contraire. Mais le parti pris méthodologique exigeait que l'on réserve jugement sur ce genre de données. De même, il fut décidé d'écarter toute information qui paraissait relever "de la petite histoire" ou de jeux de personnalités. Toutefois, ce genre de donnée peut à l'occasion s'avérer utile pour la compréhension de la vision partielle ou partiale que posséderait le répondant.

En revanche, il fut décidé de retenir tout énoncé portant sur les problèmes de l'éducation ou du fonctionnement interne du ministère, qu'ils soient "réels" ou perçus comme tels. De même, on décida de retenir tout

énoncé qui permettait de mieux comprendre le climat psychologique de travail.

2.3.2. Types d'analyse

Ce genre de données donne lieu habituellement à trois sortes d'analyse différentes, soit l'analyse du contenu, l'analyse inductive et l'analyse logique.

L'analyse du contenu est essentiellement une procédure permettant "une analyse de texte", le texte étant l'ensemble des compte rendus des interviews, ainsi que la documentation qui a été recueillie lors de ces mêmes interviews. Dépendant du plan focal de l'analyste, (ici, les besoins en éducation franco-ontarienne et le fonctionnement du système même avec les francophones à l'avant-plan de l'analyse), on établit un système de classification qui trouve ses assises dans les thèmes proposés ou les modèles d'activités dégagés lors des interviews.

L'analyse inductive peut être de deux sortes: les typologies indigènes, où les interlocuteurs eux-mêmes fournissent un système de classification des événements, et les typologies construites, où l'analyste lui-même propose un système de classification apte à rendre compte des réalités sans que ce soit nécessairement une catégorisation fournie par les intervenants.

Le troisième type d'analyse, l'analyse logique, consiste à mettre en relation les dimensions relevées dans les précédentes analyses afin de faire ressortir de nouvelles catégorisations implicites dans les premières données. Le lecteur trouvera des précisions sur les différentes formes d'analyse et d'interprétation des données qualitatives dans les oeuvres de Patton (1980) et de Guba et Lincoln (1981).

En ce qui concerne les interviews auprès des fonctionnaires et des administrateurs, les enquêteurs ont utilisé la méthode de l'analyse du contenu pour la documentation reçue lors des enquêtes, celle des typologies construites pour ce qui est de l'analyse des besoins en éducation, et celle de l'analyse logique pour ce qui est de l'essai de synthèse des besoins en éducation.

2.3.3. Présentation des données

L'étude des données a révélé qu'elles se scindaient en deux grandes catégories, à savoir les problèmes relevant de l'offre de services eux-mêmes, et les problèmes relevant du fonctionnement interne du système. Il n'est pas surprenant de constater que plus on se rapproche de la salle de classe, plus l'attention est portée sur l'offre des services. Plus on est éloigné de la salle de

classe, plus on est préoccupé par des questions de fonctionnement interne. Mais il s'agit de tendances uniquement. Tous les éducateurs, à quelques exceptions près, ont mentionné la question des structures du ministère de l'Éducation, ainsi que la question du rôle des francophones dans la gestion des conseils scolaires. Par ailleurs, bon nombre de nos interlocuteurs, même très éloignés des réalités de la salle de classe, se montrent très préoccupés par la qualité des programmes scolaires.

Le cas des fonctionnaires dans les bureaux régionaux du ministère présente des caractéristiques intéressantes. Ceux-ci se trouvent à vrai dire à mi-chemin entre les éducateurs dans les conseils scolaires et ceux qui se trouvent à l'administration centrale de l'édifice Mowat. Par certaines catégories de réponses ils témoignent de préoccupations de ceux qui oeuvrent "sur le terrain,", par d'autres encore ils font montre de préoccupations de tout fonctionnaire.

La présentation des domaines problématiques accuse donc quelques difficultés. Essayer d'englober les points difficiles dans une seule typologie, ce serait une tâche relativement facile, mais elle aurait l'inconvénient d'escamoter les particularités d'une situation précise. Par contre, faire le bilan des problèmes perçus à chaque niveau, c'est courir le risque d'émietter la présentation de telle sorte que la vue d'ensemble soit perdue en cours de route. Nous avons donc opté pour une première présentation où les problèmes sont identifiés selon la catégorie de répondants, quitte à utiliser des renvois à d'autres catégories de problèmes ou à d'autres catégories de répondants. S'ensuivra un essai de synthèse qui tentera de proposer une vue d'ensemble du système d'éducation tel qu'il se présente aux fonctionnaires franco-ontariens.

3. TROIS PERSPECTIVES SUR LES PROBLÈMES EN ÉDUCATION FRANCO-ONTARIENNE

3.1. LES ADMINISTRATEURS LOCAUX

3.1.1. La technologie éducationnelle

Le mot "technologie" commence à avoir des consonances qui font penser à un énorme appareillage complexe, mystérieux, développé par des individus possédant une expertise non moins imperméable à la compréhension du laïc. Ici le mot est utilisé dans son sens le plus large, c'est-à-dire pour référer à toute procédure rationnelle ayant pour but le développement d'un

produit qui, lui, servira comme moyen de faciliter certaines opérations. Le produit développé peut être une machine, tel un ordinateur; une technique, tel un système permettant la mise en oeuvre d'un nouveau programme; ou un outil aussi simple qu'un morceau de craie et aussi complexe qu'un manuel scolaire. Ce qu'il faut retenir ici, c'est que le produit de la technologie peut se situer tout aussi bien dans la pensée que dans les choses. Mais la production même de la technologie renvoie au moins implicitement à l'existence d'un corps de métier composé d'experts possédant les moyens rationnels de produire ce que l'on s'attend d'eux. De plus, le besoin d'une technologie, qu'elle soit nouvelle ou pas, renvoie implicitement à la notion que l'on pourra, avec la technologie en question, faire certaines opérations de façon plus efficace.

Chez un grand nombre d'éducateurs dans les conseils scolaires, il y a une très grande préoccupation au sujet du manque (ou du manque d'utilisation) de certaines technologies. On évoque la faible utilisation de la télévision éducative, le manque de micro-ordinateurs et de didacticiels en français. On évoque souvent le manque de tests normalisés en Ontario français. Les suffrages sont presque universels là-dessus: il y a un manque d'outils en français dans plusieurs technologies de pointe.

La question fondamentale demeure toutefois: qu'est-ce qu'on ferait de mieux avec les nouvelles technologies? La réponse première est de toute évidence que l'on arriverait à mieux enseigner. On envisage difficilement l'enseignement de l'utilisation des ordinateurs sans ordinateurs. S'il faut des tests normalisés en Ontario français, c'est sans doute pour mieux répondre aux exigences de la loi qui oblige les conseils scolaires à identifier les élèves ayant besoin de traitement spécial. Les didacticiels et l'utilisation de la télévision éducative seraient également utiles pour mieux enseigner certains contenus.

Mais il y a plus. On sent que la préoccupation avec ces formes de technologie nouvelle correspond non seulement à des critères d'efficacité, mais également à des inquiétudes au sujet de l'assimilation culturelle et linguistique des élèves. On sait déjà que les élèves franco-ontariens ne fréquentent plus guère les médias de masse en langue française, et les nouvelles technologies telles le micro-ordinateur risquent encore une fois de véhiculer avec d'autant plus de force une culture assimilatrice et ce par le biais même de l'école, si elles ne sont pas disponibles en français. En un mot, la préoccupation avec la technologie de l'éducation révèle une double inquiétude: celle qui laisse planer la possibilité que les écoles de langue française vont tout simplement "manquer le bateau", et celle qui laisse planer

la crainte que de toute façon, les nouvelles technologies seront porteuses de valeurs assimilatrices.

Les enquêtes sur le terrain ont révélé de plus que cette préoccupation vis-à-vis les nouvelles technologies pouvait varier considérablement selon la région. Dans les conseils scolaires de l'Est de la province, par exemple, la question des micro-ordinateurs se dédouble d'un élément non négligeable, à savoir l'importance que l'on y attache dans les écoles de langue anglaise. Autrement dit, on constate un facteur très important dans le relevé des besoins, à savoir le caractère régional de ces mêmes besoins. Les conseils scolaires semblent être influencés autant par ce qui se passe tout proche d'eux que par quelque besoin "objectif", désincarné du contexte situationnel. Certains interlocuteurs ont affirmé carrément qu'il s'agissait d'une situation de concurrence. Si les écoles de langue française ne suivent pas la poussée des écoles de langue anglaise, on risque de perdre des élèves, ce qui souligne un autre élément du besoin en situation franco-ontarienne. C'est que l'école française en Ontario représente toujours pour les parents et les élèves une option parmi d'autres. On n'est pas obligé de choisir l'école française. En conséquence, les besoins des écoles de langue française sont dans une large mesure déterminés par l'offre de services dans les écoles anglaises avoisinantes.

Quelques voix discordantes, cependant. Certains ont trouvé qu'en ce qui concerne le développement de matériel d'apprentissage, on avait consacré trop d'efforts et de ressources matérielles. Il serait préférable, d'après ces personnes, d'accorder une priorité accrue à la formation permanente des enseignants plutôt que d'investir des sommes importantes dans le développement effréné de nouveaux matériaux d'apprentissage.

3.1.2. La formation du personnel

S'il est un thème qui revient souvent sur les lèvres de nos interlocuteurs, c'est bel et bien la question de la formation initiale et permanente de tous les intervenants en éducation. Toutefois, le contenu espéré pour cette formation varie considérablement.

En ce qui concerne les enseignants, les uns préconisent des cours plus "pratiques", jusques et y compris des mini-cours pour crédits universitaires, aptes à montrer comment enseigner la flûte à bec, par exemple. Les autres, en revanche, cherchent une formation qui tende à rendre les enseignants plus autonomes, moins asservis à des techniques et des matériaux préparés et

prescrits à l'avance. Il est clair donc que les besoins en formation des enseignants s'articulent autour du choix d'une formation technique ou d'une formation professionnelle.

L'utilisation de ces deux termes entraîne malheureusement des connotations chargées dans un sens mélioratif ou péjoratif. Une formation technique implique l'apprentissage d'un ensemble de procédures qui normalement s'appliquent selon des critères déterminés à l'avance. Une formation professionnelle implique l'apprentissage d'un ensemble de procédures dont l'application est difficilement prédéterminée. Le professionnel est donc appelé à utiliser des procédures dans des situations sans cesse inédites tandis que le technicien est appelé à utiliser des procédures dans des situations prévisibles.

Dès lors deux questions se posent: veut-on former chez les enseignants des professionnels ou des techniciens? Et quelle est la formation appropriée à cette fin? Les opinions sont divergentes selon que l'on opère une opposition fondamentale entre la théorie et la pratique, les uns ne voyant qu'un rapport faible entre les deux, les autres voyant un lien indissoluble entre la théorie et la pratique. Mais ce choix se situe au niveau des attitudes. Il n'a pas encore fait l'objet d'un débat clairement explicité.

Il se trouve que personne n'avoue préférer la formation de techniciens de l'éducation. Le mot est malheureusement porteur de connotations péjoratives. La préférence cependant pour un certain profil de cours laisse entendre que la formation permanente des enseignants est comprise chez certains dans le sens de la préparation à l'exercice d'une fonction technique. D'autres intervenants ont été véhéments dans leur désir de voir une formation plus appropriée à l'exercice d'une profession.

Quelques rares individus se sont penchés sur les caractéristiques de la formation initiale des enseignants franco-ontariens pour déplorer le fait qu'un si grand nombre soit passé par la même maison de formation. Le fait qu'un si grand nombre d'apprentis enseignants soient passés entre les mains d'une équipe qui soit restée inchangée depuis des années expliquerait, selon eux, le caractère tout à fait traditionnel de l'enseignement dans les écoles de langue française. Il n'est nécessaire d'accepter, ni le jugement de faits ni le jugement de cause, pour constater que le désir d'une formation initiale plus variée va à l'encontre de certaines revendications pour une formation universitaire plus centralisée.

La question de la formation du personnel va bien au-delà du seul cas des enseignants. Nous avons constaté maints souhaits d'une formation plus poussée pour tous les échelons de la hiérarchie scolaire, jusques et y compris les surintendants d'affaires et les concierges. Plusieurs surintendants ont déploré une situation qui barrait la route à leur propre recyclage, ajoutant que les subventions pour assister à des conférences devraient être disponibles à tous les intervenants en éducation, pas uniquement aux enseignants. La formation permanente du personnel-cadre devient problématique surtout dans les conseils scolaires où il n'y a qu'un seul surintendant francophone, où il s'ajoute par conséquent un sentiment d'isolement vis-à-vis de ses collègues.

Ce qu'il faut retenir de l'ensemble de ces revendications, c'est qu'on pressent un besoin de formation permanente non seulement pour les enseignants en service, mais pour tous ceux qui exercent des fonctions dans l'hiérarchie scolaire.

3.1.3. Les subventions

Point n'est besoin de souligner l'importance des octrois pour la bonne marche du projet éducatif. Rares sont les administrateurs qui n'avouent pas explicitement qu'avec plus d'argent, on pourrait régler un certain nombre de problèmes. Ceci est particulièrement vrai lorsqu'on évoque le système de financement différentiel qui existe entre les conseils des écoles séparées et les conseils d'éducation. Étant donné que cette question a été amplement discutée dans le cadre d'un comité parlementaire au courant de 1985, nous passons rapidement sur l'à propos du système de financement des écoles de langue française sauf pour deux points qui méritent d'être mentionnés ici.

Plusieurs intervenants ont souligné l'importance pour la collectivité des octrois pour l'enseignement des cours d'intérêt. Ces octrois ne relèvent plus, comme on le sait, du ministère de l'Éducation. Les organismes qui avaient l'habitude de transiger avec le conseil scolaire afin de maintenir des activités sociales et culturelles sont maintenant obligés soit d'augmenter considérablement les frais d'inscription, soit de négocier avec diverses instances municipales afin de mettre sur pied le genre de cours d'intérêt qui a le mérite d'offrir quelques possibilités additionnelles de cohésion collective. Cet état de choses comporte deux conséquences qui devraient être méditées pour leurs ramifications à long terme. Primo, alors que l'individu dans sa vie quotidienne n'a pas l'habitude de distinguer entre ses activités dites "éducatives" et ses activités dites "culturelles", le gouvernement est en train

de signaler à la population que l'on entend donner un sens de plus en plus restreint au concept de l'éducation. Secundo, les organismes qui avaient l'habitude de tourner vers une seule source de fonds pour assurer leurs activités "éducatives" devront dorénavant multiplier et diversifier leurs contacts avec différents organismes gouvernementaux. Il reste à déterminer si cela n'entraînera pas une dispersion accrue dans les activités des groupements sociaux et culturels.

Le deuxième élément relatif à l'utilisation des octrois touche à l'organisation interne des conseils scolaires. L'enquête a révélé quelques situations où l'organisation du conseil scolaire correspondait à peu de choses près aux recommandations du comité mixte (1982). En d'autres termes, l'organisation interne du système financier était telle qu'après avoir enlevé les argents nécessaires au maintien de l'administration centrale, les revenus étaient distribués au **pro rata** aux deux secteurs linguistiques du conseil. Libre à chaque secteur linguistique de distribuer ses argents selon ses propres priorités, quitte à observer les critères préétablis par les conseils scolaires tout entier. On pourrait objecter qu'il ne s'agit pas vraiment d'une indépendance financière lorsque le pouvoir décisionnel de dernière instance est entre les mains de la majorité anglaise, mais là n'est pas la question pour l'instant. Si l'on se situe provisoirement au niveau de la seule organisation interne du conseil scolaire, on remarque un phénomène lourd de conséquences pour l'éducation franco-ontarienne. Dans un même conseil scolaire, la baisse des effectifs scolaires chez les francophones, et l'accroissement (aussi minime fut-il) des anglophones a pour conséquence que l'offre de services éducatifs se fait à un coût différentiel. D'après nos interlocuteurs, la baisse de natalité accrue chez les francophones jumelée avec le vieillissement proportionnel du corps enseignant fait en sorte qu'il en coûte proportionnellement plus pour enseigner à chaque élève francophone. Le point qu'il faut retenir ici, c'est qu'on ne peut pas alléguer l'injustice envers les francophones si l'on s'en tient au principe de distribution des fonds à l'intérieur du conseil scolaire. Les francophones, comme groupe, ont été traités équitablement puisque les argents ont été distribués au **pro rata** de la population francophone du conseil scolaire.

Dans d'autres conseils scolaires par contre, les argents sont distribués à chaque secteur linguistique seulement après le prélèvement de fonds pour l'administration centrale et pour les salaires des enseignants, le taux professeurs-élèves étant établi au niveau du conseil scolaire tout entier.

Cette organisation interne a pour effet de diminuer les conséquences négatives pour le secteur linguistique français de la baisse relative des effectifs scolaires mais ne tient pas compte du fait que, dans des situations où les effectifs sont très bas, le même taux professeurs-élèves peut correspondre à un éventail de services plus restreints pour le groupe moins nombreux.

Ces deux modèles d'organisation interne démontrent à souhait le dilemme pour le groupe francophone à l'intérieur d'un seul conseil scolaire. Comme solution à la baisse des effectifs scolaires chez les francophones, donc des revenus revenant au secteur linguistique français, on peut imaginer deux voies possibles; ou bien il peut y avoir autonomie totale ou relative comme notre premier exemple, mais à ce moment-là le secteur linguistique français subit toutes les difficultés d'un petit conseil scolaire isolé: dispersion de la clientèle scolaire, dépenses accrues pour rendre les services les plus élémentaires, effritement des ressources humaines; ou bien on recherche une organisation interne qui permette la distribution équitable des dépenses assurant les services de base avant la distribution des fonds discrétionnaires aux secteurs linguistiques du conseil scolaire. L'inconvénient de ce dernier modèle est de toute évidence une autonomie politique réduite.

Par ailleurs, ces deux modèles valent uniquement pour les conseils scolaires où les francophones représentent une proportion importante, sinon majoritaire, d'un conseil scolaire lui-même assez grand. Dans bien d'autres cas, surtout dans le Nord de la province, où les conseils scolaires sont presque par définition de petits conseils scolaires, et "isolés" par-dessus le marché, il semble être beaucoup plus difficile de conserver un système de comptes étanche pour chaque groupe linguistique. Selon nos interlocuteurs dans ces conseils scolaires, le groupe linguistique majoritaire qui, soit dit en passant n'est pas toujours anglophone, car il existe des conseils scolaires où les francophones sont majoritaires, finit par "payer pour" le groupe linguistique minoritaire. De manière générale, on remarque que l'existence de deux groupes linguistiques a pour effet d'exacerber les conditions difficiles des petits conseils scolaires isolés. Là où la dispersion de la clientèle scolaire est déjà très marquée, pour rendre un exemple concret, le maintien de petites écoles pour les deux groupes linguistiques devient très onéreux pour le conseil scolaire. (Il est intéressant de noter dans ce contexte que dans une récente étude internationale menée en partie dans les écoles de langue française de la province, pas moins de 90% des écoles françaises de l'échantillon ont été désignées comme petites écoles.) Que l'on ajoute à cela l'obligation de fournir

des services et des installations pour l'éducation spéciale, et le dilemme des petits conseils scolaires est encore plus accentué.

3.1.4 Les structures

Bon nombre d'intervenants ont souligné l'importance d'un système de conseils scolaires homogènes. Toutefois, il faut noter que les seuls administrateurs à le mentionner se trouvaient dans l'Est de la province, là où des projets en ce sens ont été discutés depuis une décennie. Par contre, on trouvait souvent ailleurs des commentaires parfois très tranchants sur le besoin d'en arriver à un système de représentation garantie qui permettrait de mettre fin à certaines querelles du passé. Nous reviendrons sur ce thème à plusieurs reprises dans ce rapport.

Autre thème extrêmement fréquent, un peu partout dans la province cette fois-ci, était la nécessité de réorganiser les structures du Ministère de manière à donner au sous-ministre adjoint des pouvoirs décisionnels "réels". Étant donné que la question des structures sera traitée ailleurs dans le rapport, nous ne nous étendrons pas sur le sujet à ce moment-ci sauf pour remarquer que ce désir maintes fois exprimé semble tenir pour acquis que les autres sous-ministres adjoints détiennent effectivement un pouvoir décisionnel indépendant.

3.1.5. Disponibilité des services "parascolaires"

Non seulement les systèmes scolaires sont-ils chargés d'offrir un service éducatif à sa clientèle, l'école est également le lieu de rencontre pour d'autres organismes gouvernementaux qui donnent aussi leurs propres services à leur propre clientèle, en l'occurence les élèves dans les écoles. C'est ainsi que l'école reçoit souvent des agents de police, des sapeurs-pompiers, des infirmières, etc. en tant que représentants d'un organisme gouvernemental quelconque. On s'est plaint, surtout dans le Nord et le Sud de la province, de la difficulté à avoir accès à ces services en français. En conséquence, les autorités scolaires sont appelés à exercer un rôle d'animateur et/ou d'intervenant auprès d'autres organismes gouvernementaux afin d'assurer un service en français, rôle qui ne leur incomberait pas si le fait d'offrir un service en français était chose normale.

Ce problème est de toute évidence relié, mais pas entièrement, au faible taux de participation des francophones dans certains secteurs de l'économie. On allègue souvent auprès des responsables scolaires que l'absence

de personnes-ressources de langue française est due non à la mauvaise volonté mais au manque de personnes qualifiées. Qu'il suffise de dire pour l'instant que ce problème démontre à souhait combien le domaine de l'éducation déborde largement les structures telles que définies par le ministère de l'Éducation. Dès lors le problème conceptuel est de savoir s'il faut habituer les francophones à multiplier les efforts auprès de différents organismes gouvernementaux, ou s'il faut amener le ministère de l'Éducation à étendre sa conception de l'éducation.

3.1.6. Programmes et culture

Il se dégage des interviews auprès des administrateurs une très grande préoccupation au sujet du rôle de l'école comme transmetteur de la culture. Alors que la littérature savante de nos jours insiste sur le fait que l'école réussit trop bien à transmettre une certaine culture, l'expérience des éducateurs franco-ontariens démontre qu'elle ne réussit pas assez bien à transmettre une culture française. Étant donné que cela correspond à un élément absolument central dans le projet éducatif de tout Franco-Ontarien, nous laissons cette question à plus loin dans l'étude, où nous traiterons de cette question en plus de détails.

Chez certains il y a une inquiétude au sujet du contenu même des apprentissages, surtout en matière de mathématiques et de sciences. On déplore la désaffection des jeunes pour ces matières, et certains remettent en question la qualité et des programmes et de l'enseignement de ces matières-clés. Encore une fois, cette question sera traitée en plus de détails ailleurs dans le rapport.

3.1.7 Communications

À part les quelques "grands" conseils scolaires où les administrateurs peuvent s'attendre à travailler avec des collègues francophones, la plupart des administrateurs francophones travaillent dans l'isolement, affectés à la multitude de tâches, sans grand espoir de se tailler une spécialisation et surtout, coupés de l'appui moral et professionnel de collègues aux prises avec le même genre de conditions de travail. Peu surprenant alors que plusieurs souhaiteraient des rencontres plus fréquentes avec leurs collègues. Le manque de communication entre francophones d'un conseil scolaire à l'autre et à d'autres paliers du système d'éducation est à ce point ressenti, que l'on serait porté à croire qu'il s'agit d'une caractéristique quasi universelle de l'éducation

franco-ontarienne. Cet état de choses est peut-être redevable à un système d'éducation extrêmement décentralisé, dont les bienfaits n'ont pas à être répétés. Le revers de la médaille pour bon nombre d'administrateurs francophones, c'est un isolement qui suscite de multiples demandes pour une meilleure communication avec les collègues.

Au delà de cet argument psychologique, il peut y avoir une question d'efficacité dans l'offre de services éducatifs. Certains conseils scolaires ont eu l'heureuse initiative de partager les services ou les programmes ou les personnes-ressources. Cette initiative a pour effet d'offrir une meilleure répartition des services, d'autant plus nécessaire que les personnes-ressources, surtout pour l'éducation spéciale, se font plutôt rares chez les francophones. Mais elle a également pour effet de multiplier les tractations administratives nécessaires avant de pouvoir partager les ressources en question. Il suffit de comparer avec une situation dite normale, où un seul conseil scolaire se dote de personnes-ressources nécessaires à l'offre des services éducatifs qu'il entend donner. Le déploiement des personnes à l'emploi du conseil se fait avec un minimum d'autorisations nécessaires. Autre conséquence du maintien d'un corps de professionnels à l'intérieur d'un même conseil scolaire, c'est la possibilité d'établir un certain esprit de corps qui facilite une approche commune à la résolution de problèmes éducatifs.

Dans le cas d'un ou de quelques responsable(s) francophone(s) dans un conseil scolaire, le problème initial consiste à convaincre la majorité anglaise des besoins précis de la clientèle scolaire de langue française, une tâche qui peut s'avérer difficile si les francophones ont le malheur de ne pas éprouver les mêmes besoins que la majorité anglaise. S'ensuit le difficile processus de procurer toutes les autorisations nécessaires à l'intérieur de son propre conseil scolaire, puis avec les autres conseils scolaires impliqués dans le projet de partage des services. Ce processus peut s'avérer onéreux dans le meilleur des cas. Quand il s'agit de partage de ressources entre un conseil d'éducation et un conseil des écoles séparées, il peut devenir encore plus pénible, non pas à cause d'un manque de bonne volonté, mais tout simplement à cause d'un calendrier et de dispositions différenciées, les écoles élémentaires ayant un rythme annuel différent de ce que l'on constate dans les écoles secondaires.

Le fait demeure que le partage de ressources et de services entre plusieurs conseils, si intéressant qu'il soit, entraîne nécessairement une augmentation des tracas administratifs, ce qui a pour effet d'hypothéquer le travail essentiel, c'est-à-dire l'offre de services éducatifs auprès de la

clientèle scolaire. Toutefois, le partage de ressources entre conseils scolaires ouvre des perspectives intéressantes à long terme. Nous avons mentionné qu'un des tout premiers résultats de la décentralisation notoire en Ontario, c'est la création d'un esprit de corps indigène à chaque conseil scolaire. Il est à prévoir que le partage des ressources humaines aura pour effet de faciliter le développement d'un esprit de corps chez les intervenants francophones qui aille au delà d'une base locale pour atteindre des bases régionales sinon provinciales. Il s'agit donc d'une perspective qui à long terme risque d'avoir des effets tout à fait intéressants pour la collectivité française de l'Ontario. La question essentielle est de savoir comment tirer le meilleur parti de cet état de choses.

3.2 L'ENQUÊTE AUPRÈS DES BUREAUX RÉGIONAUX DU MINISTÈRE

L'enquête auprès des fonctionnaires francophones a eu lieu dans quatre bureaux régionaux du ministère, ce qui représente les bureaux où se trouve la vaste majorité des francophones. Malheureusement l'enquête, faute de ressources matérielles et temporelles, n'a pu rejoindre les rares individus oeuvrant dans des conditions tout à fait isolées dans le Sud-Ouest et le Nord-Ouest de la province.

Étant donné que cette partie de l'enquête a donné lieu à bien des avis se rapportant à la situation interne du ministère de l'Éducation, nous avons décidé d'incorporer, dans la section suivante, certaines données qui viendront confirmer les appréciations de la situation interne telle que décrite par les fonctionnaires de l'administration centrale de l'édifice Mowat.

3.2.1. Le rôle des bureaux régionaux

Les bureaux régionaux ont essentiellement quatre fonctions à exercer: servir d'agent d'information auprès des différents clients du ministère, y compris le public et les conseils scolaires, les informant des diverses politiques du gouvernement en matière d'éducation; servir d'agent de collecte d'informations à propos de la situation scolaire sur le plan local afin d'acheminer ces informations vers l'administration centrale; servir d'agent administratif qui donne les approbations nécessaires aux conseils scolaires et qui vérifie la mise en oeuvre des politiques du ministère dans les écoles et les conseils scolaires sous sa juridiction; servir d'agent de services auprès des écoles, notamment en ce qui concerne la supervision des enseignants dans les écoles privées et les écoles de langue française là où il n'y a pas d'agent de supervision francophone sur place.

À cela il faut ajouter en ce qui concerne les écoles françaises de la province, que les bureaux régionaux sont également le lieu de travail des services consultatifs de langue française. Ceux-ci fournissent des personnes-ressources à l'aide des écoles de langue française, soit par l'achat de services par le ministère (Plan I), soit par le partage de services entre conseils scolaires (Plan II). Dans l'un et l'autre cas, il y a une participation importante du ministère, ne serait-ce que parce que celui-ci fournit un lieu de travail pour les conseillers pédagogiques en prêt de service de leur propre conseil scolaire. Il faut souligner, cependant, que les services consultatifs se trouvent nettement en marge de l'organisation permanente du ministère de l'Éducation et des bureaux régionaux.

3.2.2 L'organisation des bureaux régionaux en ce qui a trait aux fonctionnaires francophones

Il a été quelque peu surprenant de découvrir que l'organisation interne des bureaux régionaux, du moins en ce qui concerne l'utilisation des services du fonctionnaire francophone, est loin d'être uniforme. De fait il existe trois différents modèles d'organisation interne. Selon le premier, il y a un surintendant de services de langue française qui a sous lui ou elle les agents d'éducation affectés aux écoles de langue française. Ceux-ci sont affectés à toutes les tâches qui incombent à l'ensemble des agents d'éducation en situation dite normale. L'équipe française se réunit de façon régulière, tout en assurant une participation aux comités internes qui auront été désignés comme particulièrement importants par le surintendant et son équipe. Sans nécessairement être marginalisée par rapport à l'ensemble des activités du bureau régional, l'équipe française fait le tri dans ces mêmes activités afin d'assurer une participation dans les dossiers-clés. Notons en passant que le choix effectué de cette façon a tendance à orienter les fontionnaires francophones vers les dossiers ayant un impact immédiat sur le fonctionnement des programmes scolaires.

Le deuxième modèle consiste à nommer un certain nombre d'agents d'éducation francophones à deux équipes clés, à savoir l'équipe qui s'occupe essentiellement de questions de programmes, et celle qui s'occupe essentiellement de questions de supervisions, sans empêcher évidemment que d'autres dossiers viennent se greffer aux responsabilités majeures de l'une et de l'autre équipe. Dans l'un et l'autre cas, il peut y avoir surintendant francophone ou non, celui-ci étant nommé pour ses compétences générales, pas parce qu'il/elle

doit s'occuper d'une équipe francophone. Il s'avère effectivement le cas qu'une de ces équipes a un surintendant francophone à sa tête, mais il détient la responsabilité également pour les agents d'éducation de langue anglaise. L'autre équipe a un anglophone à sa tête qui, lui aussi, a la responsabilité des agents d'éducation anglophones et francophones. Au dire des individus que nous avons pu interviewer, cette organisation interne n'empêche pas que l'ensemble des francophones ne forme une équipe qui se réunit assez fréquemment mais de façon informelle. Toutefois, ces mêmes individus ont laissé entendre qu'il était souvent difficile de définir le contour de l'équipe française, certains individus préférant ne pas trop identifier leur rayon d'action aux seules écoles de langue française.

Le troisième modèle est intéressant parce qu'il tranche avec tout ce que nous avons vu dans le ministère de l'Éducation. Chaque surintendant est responsable d'un certain nombre de dossiers, et il y a un surintendant responsable de tous les agents d'éducation francophones. Chaque agent d'éducation peut donc être responsable à trois différents supérieurs hiérarchiques selon le nombre et la répartition des dossiers dont il/elle a la responsabilité. Cela n'empêche pas non plus que certains francophones soient affectés à des dossiers exigeant des contacts soutenus avec les écoles de langue anglaise. En revanche, si rien n'empêche que les anglophones s'impliquent en principe dans des dossiers comportant un contact soutenu avec les écoles de langue française, en pratique cela ne semble pas se produire. De plus, il semble que certains agents d'éducation francophones soient affectés presque exclusivement à des contacts avec les écoles de langue française, cette affectation étant négociée au niveau du bureau régional.

Ce modèle tranche avec tout ce que nous avons rencontré ailleurs dans le ministère parce qu'il s'agit de la seule organisation administrative qui, du moins pour un certain échelon de structures, ne soit pas basée sur une organisation pyramidale, où chaque employé n'a qu'un seul supérieur hiérarchique. Dans l'ensemble on peut dire que les structures actuelles du ministère admettent difficilement que les individus soient responsables à plus d'un supérieur hiérarchique, ce qui explique en grande partie le manque d'autorité réelle souvent attribué au sous-ministre adjoint à l'éducation franco-ontarienne. Par contre, les structures actuelles admettent les fonctions partagées, c'est-à-dire la nomination d'un individu à deux directions pour des portions variables de son temps. Toutefois, pendant le temps qu'il travaille dans une direction, le fonctionnaire n'a qu'un seul supérieur hiérarchique. Dans

le cas précité, c'est la première fois que l'on trouve une situation où le supérieur hiérarchique d'un individu dépend du dossier dans lequel il est impliqué avec, en plus, un supérieur hiérarchique ayant la responsabilité de l'ensemble de ses activités. Il s'agit donc d'un précédent extrêmement intéressant pour l'organisation future du ministère.

3.2.3 Différences situationnelles dans les bureaux régionaux

De façon générale, on note une différence d'optique d'un bureau régional à l'autre qui est sans doute due à l'ampleur des ressources disponibles dans les écoles de langue française sur le plan local. Dans l'Est de la province, la vaste majorité des écoles de langue française sont organisées dans des conseils scolaires possédant eux aussi un personnel de supervision de langue française, ceux-ci assurant autant de services auprès des écoles et des parents. Plus on se rapproche d'une situation de petit conseil scolaire, plus ces services sont assurés par le personnel francophone du ministère. Ces services sont parfois extrêmement variés et peuvent comprendre jusqu'à des rencontres avec les parents en passe de préparer une nouvelle école de langue française, chose encore courante dans le Sud de la province. Cet état de choses amène, entre autres, une situation où le fonctionnaire est appelé à jouer plusieurs rôles en même temps: animateur communautaire auprès des parents, agent de supervision pour le conseil scolaire, et agent d'éducation auprès du ministère de l'Éducation. Il est à noter que les services aux "petits conseils scolaires" comprennent également le contexte de très grands conseils scolaires dans le Sud de la province où les francophones constituent une population insuffisamment nombreuse pour que le conseil scolaire local se dote d'un personnel-cadre de langue française. S'il fallait caractériser la situation des différents bureaux régionaux en ce qui a trait à l'offre de services à la population française, on serait porté à croire que le bureau régional de l'Est représente la situation la plus "normale" où le bureau sert d'intermédiaire entre l'administration centrale du ministère et les conseils scolaires, même pour l'éducation française en Ontario. Le bureau régional du Sud (et sans doute celui du Nord-Ouest) représente l'autre extrême dans un continuum. Là, les agents du ministère jouent un rôle plus varié pour ne pas dire plus diversifié, servant non seulement d'intermédiaire mais également d'agent du conseil scolaire et même de la communauté.

3.2.4. Dispersion de la clientèle

On fait remarquer que les mêmes services sont nécessaires même si le nombre d'élèves est réduit et que ces élèves se trouvent dispersés sur un grand territoire. La situation dans le Sud de la province est telle que non seulement les élèves sont dispersés, mais les conseils scolaires sont plus nombreux. En conséquence, les employés du ministère doivent multiplier leurs tractations avec divers conseils scolaires afin d'assurer des services adéquats aux enseignants et aux élèves. C'est le cas notamment pour l'organisation de journées d'avancement professionnel communes, pour les rencontres obligatoires avec des comités consultatifs de langue française, pour les rencontres avec des groupes de parents en pourparlers avec leur conseil scolaire, surtout dans des situations de conflits latents ou déclarés, et ainsi de suite. En un mot, on trouve exactement la même situation, mais à un autre palier, que nous avons pu déceler au niveau des conseils scolaires lorsqu'il s'agit d'assurer le partage de services et de ressources: la même difficulté de communication, la même multiplication de démarches administratives afin d'assurer un service adéquat pour la clientèle en question.

3.2.5. La stabilité du personnel

A tous les niveaux nous avons entendu dire qu'il manquait un personnel qualifié pour les différentes tâches. Ce manquement est senti durement chez les fonctionnaires francophones du ministère à cause du gel relatif de l'embauche dans la fonction publique. Dans la mesure du possible on essaie de combler les besoins par l'embauche de prêts de service, mais il n'est pas clair que les anglophones soient mieux servis sauf dans la situation paradoxale que plus les francophones essaient d'assurer plus de services et de responsabilités, plus ils sont éparpillés dans leur tâches. Nous reviendrons sur ce problème plus loin.

On évoque, surtout dans le Sud de la province, la difficulté d'assurer une continuité dans les services auprès des conseils scolaires. Le bureau régional du Centre semble être le site de changements nombreux du personnel, avec le résultat que certains conseils scolaires se sont plaints du roulement dans le personnel cadre du ministère. On reconnaît facilement l'inconvénient que ce roulement peut produire: étant donné que le personnel cadre du ministère doit assumer les fonctions de superviseur dans les conseils scolaires, les administrateurs mais également les directeurs et les enseignants des écoles font de leur mieux pour s'acclimater à la façon de faire d'un individu, mais l'année suivante il risque d'y avoir un autre pour remplacer le premier. En un

mot, le manque de continuité dans le personnel du ministère entraîne des effets similaires dans les écoles de langue française, surtout au niveau de la supervision du personnel et de la mise en oeuvre des programmes.

Autre phénomène dans des situations minoritaires telles qu'on les trouve dans le Sud de la province: lorsqu'il y a une certaine stabilité dans le personnel, il y a possibilité d'établir un certain esprit de corps du fait que des collègues ont la possibilité de se côtoyer dans leur vie professionnelle. Nous verrons plus loin que la socialisation à une vision commune des réalités et des moyens appropriés pour régler les problèmes est un élément non négligeable de toute bureaucratie. Dans un contexte de changements de personnel relativement fréquents, cette initiation commune ne se fait pas sentir, avec le résultat que chaque changement dans le personnel entraîne des changements encore plus ponctuels pour les individus qui sont l'objet de l'offre d'un service donné.

En plus d'une situation particulière au Sud de la province, on note un peu partout que lorsqu'il y a départ du personnel francophone, on met un certain temps à combler le poste. Dans certains cas on ne remplace pas les francophones lorsque ceux-ci prennent leur retraite, le personnel francophone étant soumis aux mêmes restrictions qui président actuellement à l'évolution de la fonction publique en Ontario. En même temps on allègue la difficulté de trouver un personnel compétent, c'est-à-dire ayant les attributions, les qualifications et l'expérience nécessaires aux postes. Si l'on ajoute à cela que de plus en plus on assiste à une stabilisation dans le nombre de déplacements dans le système d'éducation tout court, les individus se sentant de moins en moins attirés par les postes à l'extérieur de leur propre situation, on reconnaît facilement qu'il peut y avoir de multiples raisons qui concordent pour rendre plus difficile à combler les quelques postes encore disponibles.

Les avis sur les prêts de services sont partagés. Les uns croient qu'au mieux, il s'agit d'un pis-aller. Chez d'autres, par contre, on apprécie beaucoup le "sang nouveau" que représentent les prêts de service. L'explication qui est peut-être la plus nuancée est celle donnée par certains fonctionnaires qui soutiennent que les fonctionnaires en prêt de service représentent à la fois un avantage et un inconvénient. Ils représentent un avantage dans le sens qu'ils arrivent tout enthousiastes dans leurs fonctions, prêts à "abattre" un travail, selon l'expression utilisée. Surtout ils arrivent pour se consacrer à quelques dossiers bien précis, sans être encombrés par de multiples responsabilités de moindre importance, tel que cela peut se produire chez les permanents. Les

prêts de services représentent donc un rajout d'énergie et d'efficacité temporaire. L'inconvénient se situe précisément en ce qui concerne la continuité dans les services de langue française. Plus il y a un roulement dans le personnel, moins il y a tendance à combler les postes par des nominations permanentes, et plus il est difficile de maintenir une continuité d'esprit. Ce problème est tellement important que nous serons obligés d'y revenir par un autre biais.

3.2.6. La définition des besoins

Une des premières conséquences de ce manque de continuité, c'est le manque de continuité dans les programmes. Certains affirment que plus il y a chambardement dans les affectations du personnel, plus il y a tendance à rendre les services non pas en fonction des besoins du programme, mais en fonction des intérêts et des compétences des individus en place. Lorsque le personnel est assez nombreux, cette situation tout à fait naturelle devient en fait une force: en répartissant les tâches selon les intérêts et les expertises des individus, on augmente à la fois la satisfaction dans le travail et l'efficacité dans les services. Quand il s'agit d'un faible nombre d'intervenants, cette façon de faire devient alors une faiblesse car il risque d'y avoir des "trous" dans l'offre de services. De deux choses l'une: ou bien on mise sur les intérêts des personnes en place et alors certains dossiers, sans disparaître totalement, passent à l'ombre, ou bien on insiste sur les dossiers prioritaires et les individus sont obligés de passer à côté de leurs propres expertises.

3.2.7. La formation initiale des enseignants

Encore une fois, la formation initiale des enseignants reçoit les critiques de la part de ces fonctionnaires qui, soit dit en passant, sont plus aptes à rencontrer les enseignants dans une variété de conseils scolaires et dans une multitude de situations scolaires. On déplore le traditionnalisme de l'enseignement, et on estime que les responsables de la formation initiale sont "coupés de la réalité". Un de nos répondants va jusqu'à affirmer que l'influence de cette formation traditionnelle s'étend aux classes d'immersion qui sont devenues "le miroir" de ce qui se fait dans les écoles de langue française. Inutile d'ajouter qu'un nombre grandissant d'éducateurs franco-ontariens trouvent un emploi dans les classes d'immersion.

3.2.8 Les "anglophones" dans les écoles françaises

On soulève l'importance du problème créé par la présence d'anglophones dans les écoles de langue française. Le problème des "anglophones" dans les écoles est un problème à la fois pédagogique , politique et conceptuelle.

Il s'agit d'un problème conceptuel en grande partie à cause du vocabulaire flottant utilisé par les éducateurs mais également en raison de la conceptualisation floue qui sous-tend l'identification du problème. Il est à noter que, jusqu'à récemment, la loi de l'Éducation a utilisé des critères strictement linguistiques pour distinguer entre ceux que l'école française doit accepter et ceux qu'elle peut accepter; depuis décembre 1984, ces critères sont élargis pour comprendre tous ceux qui ont droit à l'enseignement en français d'après l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés. Certains conseils scolaires s'en sont tenus aux critères linguistiques, tandis que d'autres ont ajouté un critère ethnique: on accepte les enfants nés de parent(s) d'origine française, même si les enfants ne s'expriment pas en français. Dans les écoles séparées on invoque aussi le critère de la religion, sans nécessairement que ce soit l'élément prédominant, semble-t-il. Dans certains conseils scolaires on ajoute un quatrième critère qui relève du "mandat" de l'école française, c'est-à-dire "de fournir une éducation française de qualité à des individus désireux d'apprendre la langue et la culture françaises". Dans ce dernier cas il s'agit d'un critère culturel. La difficulté provient du fait que dépendant du conseil scolaire, du contexte scolaire et même de l'élève en question, ces quatre critères jouent avec plus ou moins de force. Il est encore trop tôt pour juger de l'impact des modifications à la loi de l'Éducation entrées en vigueur en décembre 1984.

Parallèlement au flottement dans l'utilisation des critères d'admission, il y a un flottement dans le vocabulaire utilisé pour décrire les élèves dans les écoles françaises. On éprouve souvent de la difficulté à classer les "non-parlants français" avec les anglophones quand ils sont d'origine française, même si sur le plan linguistique les deux groupes sont en tous points semblables. Dans certains conseils scolaires le terme "francogène" semble avoir pris le haut du pavé pour décrire cette catégorie d'élève. Notons que le problème de l'identification des élèves français peut jouer dans d'autres contextes. Les enquêteurs ont découvert que le problème garde toute son actualité dans le Centre d'études indépendantes, où l'on a tendance à orienter vers des cours en français les seuls étudiants ayant suivi des cours dans une école secondaire de langue française. Les étudiants francophones qui ont fait

leurs cours avant la création des écoles secondaires publiques de langue française, ou qui ont eu le malheur d'habiter une région où il n'y avait pas d'école française, sont orientés d'office vers des cours par correspondance en anglais.

Le problème conceptuel en ce qui a trait à l'identification des élèves francophones entraîne des difficultés d'ordre politique. On nous a fait remarquer dans le Sud de la province un phénomène particulier aux nouvelles écoles. Au début, la direction se voit obligée d'accepter un grand nombre d'élèves qui, en temps normal, ne serait pas admis à l'école française. Cette décision est par ailleurs bien compréhensible dans un contexte où l'existence même de l'école française répond à des critères économiques, à savoir le nombre d'élèves inscrits dans l'école. Les choses commencent à se compliquer dès que l'école devient relativement stable, et les parents francophones se mettent à s'agiter pour que l'école devienne un milieu plus français. Certains interlocuteurs évaluent le "point critique" à une centaine d'élèves. partir de ce moment, d'après leur expérience, il commence à y avoir une pression accrue pour écarter les "anglophones" de l'école française.

Autre conséquence politique de ce premier problème de définition: le sondage auprès des contribuables francophones dans la région d'Iroquois Falls effectué en mai 1982 a révélé que le groupe le plus farouchement opposé à la création d'une entité de langue française, bien au delà de la population anglaise de la région, était constitué précisément par les parents non francophones ayant déjà des enfants inscrits dans les écoles de langue française (Frenette 1982). Il y a une hypothèse pour expliquer ce phénomène. En dépit de la volonté exprimée par les écoles de fournir une initiation à la langue et la culture françaises, certains parents seraient en train d'utiliser les écoles françaises essentiellement pour des fins instrumentales, c'est-à-dire pour améliorer le rendement linguistique de leurs enfants. Quand il s'agit de prolonger l'éducation française jusqu'à la période de l'adolescence, ces mêmes parents deviendraient beaucoup plus réticents vis-à-vis l'éducation entièrement en français telle qu'elle se pratique dans les écoles et les entités de langue française. Cette interprétation est tout à fait conforme aux données fournies par les études portant sur les intentions de parents ayant des enfants dans les classes d'immersion (Burns et Olson 1981, CCLF de Peel 1982). Ces parents se montrent beaucoup moins enthousiastes pour un enseignement secondaire en français, même s'ils se montrent en faveur de l'enseignement élémentaire en français.

Le problème pédagogique occasionné par la présence des non-parlants français mériterait à lui seul toute une monographie. Il existe d'ailleurs une littérature abondante sur le sujet. Qu'il suffise de mentionner à ce moment-ci que les mesures prises pour remédier à la situation semblent varier énormément d'un conseil scolaire à l'autre. Dans certaines juridictions on met sur pied des classes d'accueil, dans d'autres on ajoute ou on remplace par des cours de récupération linguistique. Ailleurs on intègre carrément les élèves anglo-dominants dans les cours réguliers. Cette variation ne semble pas être due à la disponibilité des ressources financières (Mougeon, Canale et Bélanger, 1983). Il est fort à parier que la même variation dans les programmes se trouve dans les stratégies pédagogiques en faveur.

3.2.9. Les écoles mixtes

Les fonctionnaires dans le Centre-Nord et le Nord-Est de la province mentionnent l'existence des écoles mixtes comme élément problématique de l'éducation franco-ontarienne. Malgré la déclaration du ministre de l'Éducation en 1979 qui avait pour but d'encourager les conseils scolaires à délaisser les écoles mixtes pour la formule des "entités de langue française", la formule des écoles mixtes continue à foisonner, surtout dans ces deux régions de la province. Qui plus est, les efforts pour inaugurer une entité de langue française rencontrent souvent une opposition soit au sein de la communauté française, soit de la part du conseil scolaire. C'est ainsi que depuis quelques années nous assistons à des situations qui exigent beaucoup de doigté, comme en témoignent les situations actuelles à Mattawa, Wawa, Iroquois Falls et Cochrane.

S'il s'agissait uniquement d'une opposition à l'entité de langue française de la part d'un conseil scolaire majoritairement anglais, il serait relativement facile de proposer des changements qui auraient pour effet de réduire sinon d'éliminer les crises scolaires qui tournent autour de la demande d'une école ou une entité. Mais les choses ne sont pas aussi simples que cela, et la difficulté provient du fait que la communauté française elle-même est souvent ambivalente vis-à-vis l'entité ou l'école de langue française. Étant donné que le problème des écoles mixtes, ou plus précisément de la transition d'une école mixte à une entité de langue française risque de continuer pour un certain moment, surtout si les écoles mixtes dans l'Est de la province continuent à augmenter leur clientèle anglaise, nous nous permettons de noter les considérations suivantes.

L'école secondaire mixte est le lieu de croisement d'au moins trois tendances chez les parents. D'une part, il existe un groupe de parents qui encouragent leurs enfants à poursuivre leurs études au moins partiellement en français, et ce pour des raisons essentiellement instrumentales comme nous l'avons fait remarquer ci-haut. D'autre part, il existe un groupe de parents qui y inscrivent leurs enfants pour des raisons instrumentales mais également pour des raisons intégratives, c'est-à-dire pour assurer l'intégration des enfants dans une communauté linguistique et culturelle. Pour ceux-là, apprendre le français est sans doute un atout pour la carrière de l'enfant, mais cette raison à elle seule est insuffisante pour expliquer la nécessité de l'éducation française. Pour un troisième groupe de parents francophones l'éducation française représente une valeur beaucoup plus ambiguë. Cela est dû en partie parce que, dans leur esprit, l'école mixte est associée à l'éducation bilingue, tandis que l'entité de langue française est associée à l'éducation unilingue. On sait qu'en situation minoritaire le premier terme est chargé de connotations mélioratives, tandis que le deuxième est chargé de connotations péjoratives. Dès lors, choisir l'éducation "unilingue" selon ces perceptions, c'est choisir une éducation de moindre valeur. Cette perception qu'un enseignement "bilingue" est plus valable qu'un enseignement "unilingue" est extrêmement courante en Ontario français, comme en témoignent par exemple les origines des écoles secondaires de langue française à Welland (Mougeon 1978) et à North Bay. Elle s'est trouvée confirmée tout récemment en Alberta où l'ACFA a effectué un sondage qui révèle essentiellement les mêmes tendances chez des nouveaux arrivés en Alberta.

Ce qu'il faut retenir de tout cela, c'est que la stratégie qui consiste à rejeter les gens du troisième groupe en les caractérisant tout simplement de "vendus" ou "d'assimilés" comme nous avons souvent entendu, est une stratégie qui paraît non rentable pour le maintien du groupe francophone. L'effet est de repousser définitivement les ambivalents dans le camp de ceux qui s'opposent à la création d'une entité de langue française. Ceux qui favorisent une telle entité passent pour des "fanatiques" ou des "puristes" ou encore des gens sans grand sens de "réalisme".

La lutte pour des écoles de langue française ou encore pour les entités de langue française est une double lutte: auprès des instances politiques mais également auprès de la communauté francophone. Les données qui se trouvent ailleurs dans ce rapport risquent d'être autant d'éléments objectifs à verser dans le dossier de ces questions épineuses.

3.2.10. Les structures

Les fonctionnaires dans les bureaux régionaux étaient unanimes, à quelques exceptions près, à souligner la situation difficile des fonctionnaires de l'administration centrale de l'édifice Mowat. On souligne l'importance de changements structurels afin d'améliorer le rendement de l'équipe de fonctionnaires francophones dans l'administration centrale. Quant aux solutions proposées, les avis sont beaucoup plus partagés. Certains revendiquent "des structures parallèles" mais il n'y a personne qui réclame "un ministère parallèle". Par structures parallèles il faut entendre dans l'esprit de ceux que nous avons interviewés, le regroupement des fonctionnaires francophones dans certaines directions-clés sous la responsabilité en dernière analyse du sous-ministre adjoint à l'éducation franco-ontarienne. Chose curieuse, très rares sont les fonctionnaires des bureaux régionaux qui réclament une pareille mesure d'exception pour les bureaux régionaux.

Partout, sans exception, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du ministère, tous ont souligné l'importance des services consultatifs de langue française. L'unanimité sur l'utilité de ces services fait plutôt exception à côté de la variété d'opinions émises sur la multitude de sujets évoqués lors des interviews.

Nombreux sont ceux qui estiment que la question de la gestion scolaire telle que proposée par le gouvernement va beaucoup faire pour améliorer la situation. D'autres, moins nombreux, prévoient que la gestion scolaire n'est qu'une étape sur le chemin qui mènera aux conseils scolaires homogènes.

3.3. LES FONCTIONNAIRES DE L'ÉDIFICE MOWAT

Le relevé de problèmes notés dans les interviews auprès des fonctionnaires de l'édifice Mowat sera l'occasion d'apporter soit des nuances, soit des confirmations provenant de la documentation et des interviews de l'extérieur. La présentation du matériel dans cette section exige toutefois une explication liminaire. Nous avons fait remarquer dans l'introduction de ce chapitre, que l'enquête auprès des fonctionnaires du ministère avait deux points focaux: l'ensemble des problèmes éducatifs tel que perçus par des témoins privilégiés que sont les fonctionnaires francophones, et l'ensemble de problèmes de fonctionnement à l'intérieur de l'administration publique de l'éducation en Ontario. Quant au premier élément, le lecteur trouvera bien des points communs avec le relevé de données issues des interviews à d'autres

paliers du système de l'éducation. Pour ce qui est du deuxième point, il s'est avéré qu'à part quelques problèmes d'ordre technique, tel l'insuffisance des services de traduction, la catégorie de problèmes fonctionnels ne se comprend qu'à la lueur d'une réflexion théorique sur le phénomène de l'administration publique. Cette section du rapport comportera donc trois divisions: un résumé de la littérature scientifique portant sur les réalités bureaucratiques, un résumé des problèmes techniques, c'est-à-dire ceux qui admettent une solution administrative, et un résumé des problèmes éducatifs dont les agents du ministère sont témoins.

3.3.1. Fonctionnaire/bureaucrate, fonction publique/bureaucratie

Les termes fonction publique et fonctionnaire sont les termes neutres employés habituellement pour désigner l'organisation et les agents de l'administration publique. Les termes bureaucrate et bureaucratie ont eu depuis leurs origines au XVIII^{e} siècle des connotations plutôt négatives, tantôt pour décrire le fonctionnaire animé d'un esprit de routine, tantôt pour décrire l'ensemble des administrations publiques considérées comme ayant un effet néfaste sur la conduite des affaires (Lexis). Encore de nos jours les deux derniers termes sont utilisés le plus souvent dans la langue commune dans des contextes nettement péjoratifs.

Dans la documentation scientifique, toutefois, le terme bureaucratie et son dérivé bureaucrate a un sens précis. Il est utilisé pour désigner un certain mode d'administration: d'abord dans l'administration publique, mais également dans d'autres organisations même à but lucratif. C'est à Max Weber que nous sommes redevables pour l'analyse classique du phénomène de plus en plus important que représente ce mode de fonctionnement.

Pour Weber, la bureaucratie est caractérisée par un mode de recrutement universaliste, c'est-à-dire basé sur un concours ou sur des titres, non pas sur les connaissances ou les liens de parenté que peut avoir un candidat. Le fonctionnaire exerce son emploi dans une hiérarchie de statuts dont la coordination est assurée par le contrôle de ses supérieurs sur lui. Par ailleurs, le fonctionnaire jouit d'une certaine autonomie, sinon une autonomie certaine, vis-à-vis de ses supérieurs et de ses subordonnés. Paradoxalement, ce qui assure cette autonomie, c'est le fait qu'il soit soumis à des règles qui assurent le fonctionnement de l'administration: on ne peut le recruter, le muter, le promouvoir, le révoquer que selon les modalités préétablies. Le fonctionnaire est donc protégé de l'arbitraire de ses supérieurs, mais en même

temps il ne peut agir que dans des limites très strictes. Gare à lui qui outrepasse les frontières désignées par son mandat.

La raison d'être de cet état de choses, c'est que l'administration publique implique une administration par des experts qui exécutent de façon efficace, prompte et compétente. La bureaucratie comporte également une certaine centralisation qui concerne à la fois le recrutement et la gestion du personnel placé sous l'autorité sinon des mêmes règles, du moins de règles d'un même esprit et de mêmes principes. Si l'on se permet une généralisation quelque peu caricaturale, on peut dire que dans les pays francophones la tendance est à la centralisation par codification, tandis que dans les pays anglo-saxons, la tendance est à la centralisation par socialisation.

Le souci de l'efficacité par l'expertise, la réglementation et l'autorisation provient du fait que la bureaucratie ainsi constituée est essentiellement un instrument au service de l'État ou de la puissance publique. Si elle existe également pour rendre service aux citoyens, elle le fait en premier lieu comme appareil au service de l'État qui décide qu'il convient, pour des raisons aussi diverses qu'il n'existe de gouvernements, de rendre tel ou tel service à la population. Il importe de souligner, cependant, que cette analyse accepte explicitement que la fonction publique sert en tout premier lieu les intérêts de l'Etat.

3.3.2. Implications pour les francophones

L'analyse weberienne tient pour acquis une situation d'uniformité ou d'uniformisation culturelle, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la fonction publique. S'il n'y a pas d'homogénéité culturelle à l'extérieur de la bureaucratie, l'action de celle-ci tend à l'imposer, la raison d'être pour ce phénomène étant tout simplement que les caractéristiques notées par Weber permettent un effet de mobilisation rapide. L'appareil bureaucratique peut réunir un grand nombre d'experts pour traiter d'une seule question à l'ordre du jour. Par contre, le fait de réunir un grand nombre d'experts qui seuls ou en comité se penchent sur un dossier politique (par opposition à un dossier technique qui lui peut être assuré par un seul fonctionnaire) fait en sorte que pour toute affaire importante, il y a tellement de fonctionnaires ayant participé au dossier en question que l'effet de l'un ou de l'autre fonctionnaire est nécessairement perdu dans le travail d'ensemble. En conséquence, la mise au point d'un dossier politique est tellement le fruit de multiples compétences que tout fonctionnaire est en droit de dire avec Rimbaud que "Je est un autre".

D'où le sentiment d'impuissance qui est facilement le sort de tout fonctionnaire: l'influence de celui-ci, sauf pour des dossiers circonscrits, est toujours en différé. Rares sont les fonctionnaires qui peuvent se permettre de dire "j'ai fait..." non pas qu'ils n'aient rien fait, au contraire, mais parce que tout le monde ou presque a trempé dans tout dossier d'importance.

Deuxième conséquence de cet effet uniformisant: on admet difficilement des situations d'exception. L'exception répugne à cette "culture bureaucratique" qui fonctionne, comme nous l'avons vu, par réglementation. Par définition donc, admettre des exceptions c'est saper les bases de l'édifice tout entier. Il y a eu depuis quelques années en Ontario des brèches dans le mur d'uniformité. La première est sans contredit les écoles de langue française. La deuxième exception de dernière heure c'est l'enfance "exceptionnelle". Dans l'un et l'autre cas on allègue la nécessité de mesures exceptionnelles au niveau de la livraison de services parce qu'un groupe identifiable comme groupe témoigne de la difficulté à réaliser ses potentialités. La reconnaissance du caractère exceptionnel existe donc au niveau de l'offre de services auprès d'une clientèle spécifique. Cette reconnaissance entraîne des mesures d'exception à l'intérieur même du ministère, tels les fonds mis de côté pour l'avancement professionnel des enseignants franco-ontariens, pour le développement de matériel didactique, tels les services consultatifs de langue française et maints autres services décrits dans les publications récentes du ministère de l'Éducation.

Qu'à cela ne tienne, ces mesures sont toujours envisagées comme exceptionnelles, donc ponctuelles et appelées à disparaître aussitôt que l'écart entre groupes minoritaire et majoritaire sera comblé. Elles ne sont pas envisagées comme mesures normales pour répondre aux besoins d'une situation éducative qui est et qui sera toujours "exceptionnelle".

Qui plus est, les mesures d'exception au niveau de l'offre de services ne touchent en rien le fontionnement interne de l'administration publique qui est le point focal de la discussion ici. Le fait d'assurer la présence d'un francophone sur les comités chargés d'élaborer de nouveaux programmes n'autorise pas le seul francophone à proposer un programme en français qui serait sensiblement différent de celui proposé par la majorité.

Enfin, il y a la notion que la fonction publique existe essentiellement comme instrument de l'État, ce qui entre en conflit direct avec ces multiples demandes de représentation accrue de francophones dans la fonction publique pour mieux représenter la population française de l'Ontario. La façon

classique d'envisager les choses est que le fonctionnaire est choisi non pas pour représenter la population, et encore moins une portion de la population, mais pour représenter l'État. D'où la méprise profonde qui peut exister au sein de la collectivité française qui est souvent décue de ce que les fonctionnaires francophones ne représentent pas la communauté auprès du gouvernement. Ceux-ci peuvent le faire dans une certaine mesure, mais à l'intérieur du mandat accordé par les supérieurs hiérarchiques et, en dernière analyse, par les instances politiques.

3.3.3. Les problèmes techniques

À peu près tous nos interlocuteurs sont de l'avis que les services de traduction du Ministère font défaut, avec le résultat que les services aux clients francophones en souffrent. On reconnaît que la traduction de documents se fait à un rythme beaucoup plus sérieux qu'il y a à peine quelques années. Cela est dû à la politique du gouvernement récemment reprise par le coordonnateur des services en langue française qui soulignait à juste titre les éléments de cette politique: toute correspondance avec le gouvernement dans l'une des deux langues officielles du pays doit avoir sa réponse dans la langue choisie par l'intervenant, les formulaires publiques doivent être disponibles dans les deux langues, ainsi que les autres dispositions ayant trait à l'offre de services dans les régions désignées de la province (Les services en français..., 1981). Mais la politique d'ensemble entraîne nécessairement l'imposition de priorités en pratique.

Le ministère fait des efforts louables, semble-t-il, pour assurer la traduction de documents essentiels. Toutefois, si le retard dans la traduction de certains documents peut créer de légers inconvénients, il en est d'autres où ce retard crée également des retards dans les programmes mêmes. Dans la direction de l'enseignement par correspondance, par exemple, il peut prendre jusqu'à un an pour traduire un cours en français. Quand on sait le retard accusé par ce service, le délai d'un an pour traduire un seul cours n'est pas apte à augmenter le service aux francophones dans un avenir prévisible. Autre phénomène relié à la traduction qui a été décelé dans cette même direction: les cours par correspondance, si peu nombreux qu'ils soient, sont en concurrence directe avec les cours en anglais. Si l'annonce des cours n'arrive pas entre les mains des usagers en même temps que l'annonce des cours disponibles en anglais, les clients éventuels auront l'impression qu'il n'existe pas de cours en français. Ne pouvant se fier aux services de traduction, le

responsable des cours en français par correspondance se voit dans l'obligation de faire des "traductions-maison", faute de quoi le service en question n'arrive pas dans les mêmes conditions que pour la majorité.

Autre problème "technique": le manque de personnel compétent à tous les échelons de la fonction publique. En soi, il ne s'agit pas d'un problème particulier aux francophones. Il appert que la réduction du personnel dans la fonction publique se fait sentir un peu partout, tant pour la majorité anglaise que pour les francophones. Mais il est des endroits où la réduction des fonctionnaires se fait sentir de façon différenciée. Bon nombre d'agents d'éducation de l'édifice Mowat se sont plaints de la difficulté de trouver et de garder de bon(ne)s secrétaires bilingues. Les autorisations pour l'embauche du nouveau personnel tardent à venir, et les conditions de concurrence avec le secteur privé font en sorte qu'il est souvent difficile de garder quelqu'un une fois embauché par la fonction publique. Les secrétaires bilingues se trouvent dans une situation concurrentielle très intéressante, et la fonction publique se refuse à en tenir compte sur le plan monétaire pour des situations qui, encore une fois, sont perçues comme "exceptionnelles".

Le manque de personnel se fait sentir dans le domaine du développement des programmes-cadres. On sait que depuis quelque temps le Ministère a pris le pli d'utiliser bon nombre d'éducateurs dans les conseils scolaires pour assurer la confection de programmes-cadres et de documents d'appui s'adressant aux enseignants. Ici le problème n'est pas tout à fait celui du manque de personnel qualifié, mais plus précisément celui du petit bassin de ressources humaines. Il suffit de comparer avec la situation courante lorsqu'il s'agit de développer un programme-cadre en anglais. Il n'est pas rare, semble-t-il, de trouver littéralement des centaines d'éducateurs qui ont collaboré au développement d'un seul programme. Quand il s'agit de développer un cours par correspondance qui se rapporte à ce même programme-cadre, le ministère peut se permettre d'avoir recours à une équipe toute différente pour élaborer le(s) cours en question. Quand il s'agit de développer un programme en français, il est beaucoup plus difficile de trouver une (des) équipe(s) aussi différenciée(s). Quand on ajoute à cela l'uniformité dans la formation déjà évoquée, on comprend facilement le dilemme. Par ailleurs, même si une équipe travaille sur l'élaboration d'un programme-cadre, les structures actuelles du ministère (en pratique, sinon en principe) permettent difficilement de se servir de cette même équipe afin d'élaborer des cours par correspondance. En un mot, le bassin de population rétréci pose à la fois des

avantages et des inconvénients. D'une part, il y a la tendance à l'homogénéité et le manque de variété chez les personnes-ressources; d'autre part, la possibilité demeure du moins en principe d'utiliser ces mêmes compétences à plusieurs fins en même temps, si toutefois la coordination des effectifs francophones restait un objectif souhaitable et faisable.

3.3.4. Le rôle des fonctionnaires

Le rôle des fonctionnaires-cadres est le miroir du rôle du ministère de l'Éducation, c'est-à-dire qu'ils ont la responsabilité de communiquer la politique du ministère, de participer à son élaboration, de recueillir les informations sur la situation dans les conseils scolaires et dans le public et d'assurer la gérance de certains dossiers pour le compte du ministère.

En ce qui concerne les fonctionnaires francophones du ministère, maints documents internes du ministère ont insisté avec force que les francophones sont soumis aux mêmes principes que les autres fonctionnaires, ayant essentiellement les mêmes responsabilités. Cette politique est donc conforme à une situation telle qu'analysée par Weber, c'est-à-dire qu'il n'existe pas de situation d'exception pour quelque sous-groupe que ce soit. L'orientation générale de toute fonction publique vers le service à l'État assurerait à elle seule que ce soit ainsi.

Qu'à cela ne tienne, le ministère a adopté certaines mesures d'exception dans le sens que plusieurs comités internes ont une place réservée pour un francophone. Ce principe est particulièrement évident dans les Directions des programmes (élémentaire d'une part, secondaire et formation permanente d'autre part) où il y a obligatoirement un fonctionnaire francophone qui siège sur chaque comité de programmes. Cette politique a nécessairement des conséquences positives et négatives.

Parmi les conséquences positives il faut noter la volonté d'assurer une présence dans les comités-clés afin d'assurer "la dimension française". Cette expression est venue sur les lèvres de plusieurs de nos interlocuteurs, sans qu'il soit possible de cerner davantage le contenu conceptuel de cette "dimension française". En principe, en tout cas, la voie est libre aux fonctionnaires francophones d'apporter dans de multiples dossiers une perspective bien à eux. On est en droit de croire, toutefois, que dans un comité à forte majorité anglophone, la "dimension française" consiste à apporter des nuances à la vision totalisante du groupe, non pas une vision fondamentalement différente.

Autre conséquence de cette politique: la multiplication de dossiers auxquels chaque fontionnaire est obligé de participer, avec comme résultat le fractionnement des tâches qui l'accompagne. Plusieurs fonctionnaires se sont plaints de la disparité entre francophones et anglophones, due au fait que les premiers soient obligés de disperser leurs énergies dans de nombreux dossiers, sans qu'il soit possible de dominer la situation. Cet état de choses ne semble pas être universel, cependant. Il arrive que certains fonctionnaires soient affectés à un ou quelques dossiers bien précis, surtout des dossiers qui impliquent la gestion d'un programme préétabli. Ceux-là ne se plaignent pas de la multiplication des dossiers.

Les premiers étaient ceux qui se plaignaient justement de l'impossibilité de traiter à fond d'un seul sujet, malgré que là non plus les avis n'étaient pas unanimes. Pour d'autres, la possibilité de tremper dans plusieurs dossiers représentait un atout qui était préférable à devoir restreindre son champ d'action à quelques dossiers seulement.

Cette prolifération des tâches entraînait le sentiment chez certains que le rôle du fonctionnaire francophone en est devenu un de consultation, non pas un rôle de participation à l'élaboration de politiques. Encore une fois, ce sentiment n'est pas universel. D'autres encore ont exprimé avec véhémence la pertinence de leur participation aux différents dossiers. Il est difficile de ne pas voir dans ces avis divergents un reflet au moins partiel de différents parcours de carrière à l'intérieur de la fonction publique.

3.3.5. Problèmes de conceptualisation

Quelques rares individus, mais ceux qui étaient particulièrement bien placés pour parler du problème, ont exprimé avec force leur conviction que le besoin primordial en éducation franco-ontarienne tient d'une lacune dans la réflexion pédagogique. On attribue ce manque de réflexion au fait que les éducateurs franco-ontariens n'ont pas eu (ou n'ont que rarement) d'auditoire pour "jongler", conceptualiser, en pédagogie. Ce manque d'auditoire tiendrait du fait que lorsque tout le monde partage les mêmes prémisses, ce qui se produit lorsque tout le monde a connu la même formation initiale et sensiblement les mêmes expériences formatrices de carrière, il n'y a pas lieu de remettre en question ce que tout le monde partage implicitement. On évoque dans ce contexte combien peu d'éducateurs ont eu l'occasion d'écrire des programmes et de les soumettre au regard critique de leurs collègues, ce qui est une étape cruciale dans l'avancement de la réflexion pédagogique. En

somme, ces intervenants réclament avant tout un leadership par la réflexion, et ce, d'un bout à l'autre du système d'éducation.

On souligne à quel point les diverses réclamations en faveur de l'éducation franco-ontarienne, essentiellement d'ordre politique car l'argument de dernière instance est toujours celui de "nos droits", a pour effet d'empêcher les francophones de parler de curriculum. En même temps ceux qui s'opposent aux structures parallèles au sein du ministère disent craindre qu'il n'y ait pas de vision pédagogique sous-jacente. Toutefois, on note que chaque exercice de réflexion externe, par exemple CODE, SERP, finit par avoir ses retombées à l'intérieur du ministère où il se fait une réflexion parallèle. On soutient cependant que dans l'un et l'autre cas les francophones sont soit absents, soit marginalisés.

3.3.6. Les structures internes du ministère

À peu près tous nos interlocuteurs sont de l'avis que le sous-ministre adjoint à l'éducation franco-ontarienne assume des fonctions sans pouvoir réel. Les termes utilisés pour exprimer cette vision ont tendance à varier quelque peu (mais très peu): il s'agit d'un rôle "symbolique" pour les uns, "consultatif" pour les autres. Un interlocuteur affirme sans ambages que l'on pourrait supprimer le poste demain et cela ne changerait rien.

Il faut noter que ces jugements sont basés sur la perception que tout sous-ministre adjoint, parce qu'il a un pouvoir décisionnel vis-à-vis de ses subordonnés, jouit également d'un pouvoir décisionnel à l'intérieur du conseil exécutif, ce qui n'est pas nécessairement le cas. On peut supposer que le conseil exécutif fonctionne de façon collégiale, où le sous-ministre seul jouit d'un statut particulier: primus inter pares. En d'autres mots, à ce niveau de l'administration publique, la prise de décision est toujours matière de négociations, sujette évidemment à la décision finale de la part du ministre lui-même ou elle-même. D'où l'impression, quand on voit les choses d'en bas ou de l'extérieur, qu'il suffirait que le sous-ministre adjoint à l'éducation franco-ontarienne ait des pouvoirs réels pour que les choses soient autrement pour les Franco-Ontariens.

Cela n'empêche pas que le sous-ministre adjoint soit en mauvaise posture lors de ces négociations précisément à cause des structures actuelles du ministère. Étant donné que les programmes qui intéressent davantage les francophones sont distribués selon les différentes directions du ministère, il peut arriver que le sous-ministre adjoint à l'éducation franco-ontarienne soit

en train de négocier avec ses collègues des modifications aux programmes sans savoir dans le détail comment ses changements risquent d'influencer les francophones.

À d'autres niveaux des structures du ministère, les avis sont beaucoup plus partagés. Certains affirment qu'il devrait y avoir des structures parallèles pour la majorité anglophone et pour la minorité francophone, avec cependant la réserve que les structures pour francophones ne seraient que partielles, réunissant les secteurs-clés tels les programmes, l'éducation spéciale, les bureaux régionaux, le tout ayant une hiérarchie redevable au sous-ministre adjoint à l'éducation franco-ontarienne. D'autres, et ils sont loins d'être rares, affirment que les structures actuelles ne les ont pas empêchés de fonctionner. Plusieurs ont dit avoir eu pleine liberté de définir leurs tâches en fonction des besoins de l'éducation franco-ontarienne et au contraire d'avoir été brimés dans leur travail, ont reçu beaucoup d'encouragement à le faire. L'opinion est même émise à l'effet que les structures parallèles accorderaient en dernière analyse moins de ressources aux francophones. Chose certaine, personne ne prévoit des structures étanches qui rendraient nuls les contacts entre les deux groupes linguistiques. Comme faisait remarquer un des interlocuteurs, il est de toutes façons un jeu extrêmement délicat que de savoir puiser ou laisser, d'autant plus délicat qu'il manquerait cette réflexion qui permettrait aux francophones de se situer devant les initiatives intellectuelles de la majorité.

3.3.7. Le sentiment d'isolement chez les fonctionnaires francophones

Plusieurs fonctionnaires ont exprimé un sentiment d'isolement vis-à-vis de leurs collègues francophones au ministère, et même vis-à-vis d'autres éducateurs francophones dans les conseils scolaires. On notait que les réunions entre francophones se font extrêmement rares. Il est difficile de déterminer si cet état de choses est imposé ou s'il s'agit d'un accident de parcours. Quant aux rapports avec les conseils scolaires, l'évolution du rôle du ministère y est pour quelque chose dans la constation que "les conseils scolaires peuvent se passer de nous". Il y a également le fait que depuis quelques années les agents du ministère ont de plus en plus tendance à agir par personnes interposées, avec le résultat que l'on voit de moins en moins l'impact de son travail dans la salle de classe ou auprès des enseignants. Quant au niveau de satisfaction inhérente à cette situation, on affirme tenir sa satisfaction de la conscience

d'une tâche nécessaire à l'épanouissement de la collectivité, même si celle-ci est surtout consciente des lacunes dans l'offre des services éducatifs.

Il est à noter que ce sentiment d'isolement est tout à fait compatible avec une division de labeur de plus en plus spécialisée et encadrée dans des secteurs autonomes telle qu'on la trouve dans la bureaucratie classique décrite par Weber. Cette atomisation des ressources humaines est sans doute à relier avec le phénomène du manque de cohésion chez les fonctionnaires francophones que certains déplorent. Il reste à déterminer dans quelle mesure il ne s'agirait pas d'un phénomène tout à fait courant dans toute fonction publique, tant pour la majorité que pour une minorité, et dans quelle mesure cette insatisfaction peut être modifiée par des remaniements structurels.

3.3.8. Le Conseil de l'éducation franco-ontarienne

Le consensus est à peu près total sur le rôle du CEFO, que celui-ci se laisse prendre dans des questions de détail, souvent de moindre importance, au point où les grandes questions sont souvent perdues de vue. On souligne comme point de départ la différence entre le CEFO et l'ancien Conseil supérieur de langue française qui, à ses débuts, avait été envisagé comme comité interne au ministère de l'Éducation. Le conseil supérieur devait fonctionner comme comité de coordination des fonctionnaires francophones dispersés dans différents secteurs afin d'assurer justement une cohésion du groupe et l'unité dans l'action. La composition du conseil supérieur a été modifiée dès ses origines afin de permettre le rajout de membres de l'extérieur du ministère. Cet élargissement de la composition du conseil supérieur avait eu pour effet le développement d'une certaine ambiguïté dans le fonctionnement du conseil, si bien qu'il n'était plus clair s'il devait fonctionner comme comité interne ou comme comité externe au ministère.

La création du Conseil de l'éducation franco-ontarienne était censée lever l'ambiguïté, car celui-ci était situé carrément à l'extérieur du ministère afin de jouer un rôle de pression et/ou consultation. Il semble que ce soit surtout la première option qui ait été pousuivie. Selon nos interlocuteurs, le principe dirigeant du CEFO, en ce qui a trait aux dossiers qui touchent davantage les fonctionnaires, c'est que tout dossier ayant des retombées sur la clientèle francophone doit être géré par un fonctionnaire francophone. En conséquence, lorsque le CEFO réussit dans cette démarche, le premier effet ressenti par les agents à l'intérieur serait l'augmentation de leurs tâches

souvent pour des questions d'intérêt marginal, avec en plus un éparpillement des énergies des fonctionnaires chargés par de nouvelles responsabilités.

La critique centrale que l'on porte contre le CEFO c'est qu'il ne s'attache pas suffisamment aux questions importantes. Selon un interlocuteur, "on s'attend presque à ce qu'on écrive pour tout".

Au coeur de cette critique du CEFO, il y a la perception que tout organisme consultatif a deux options fondamentales à considérer pour ce qui est de sa façon de fonctionner, soit d'adopter une action consensuelle, soit d'adopter une action conflictuelle. La première approche implique un rôle consultatif, tandis que la deuxième implique plutôt un rôle d'ombudsman ou de "chien de garde" selon l'expression utilisée par un des interlocuteurs. En se permettant une généralisation un peu trop simpliste, on pourrait supposer que le CAFO a choisi la première voie, alors que le CEFO a choisi la deuxième voie. Ce que l'on reprochait au CEFO, cependant, ce n'était pas d'avoir choisi un rôle plutôt que l'autre, mais bien plutôt de ne pas s'être donné des priorités dans son action auprès du ministère.

3.3.9. Le contexte des revendications franco-ontariennes

L'efficacité de toute action est influencée, pour ne pas dire déterminée, par le contexte fourni et par l'organisation elle-même et par la conjoncture. Celle-ci est influencée dans une très large mesure par la situation économique. Plusieurs fonctionnaires ont donc fait remarquer que la grande ouverture du ministère à l'égard des francophones, surtout après le rapport Symons, fut également l'occasion d'une expansion dans le nombre et la qualité des programmes du ministère. Tous reconnaissent que la situation actuelle est tout à l'opposé, où l'on cherche par tous les moyens à réduire les coûts et par conséquent les programmes. Selon certains, il y a un "vieillissement de la situation" où non seulement les problèmes ont changé, mais également la gamme de solutions envisageables a diminué en même temps que les acteurs principaux ont été remplacés.

Quant au contexte interne, tous sont de l'avis que les attitudes des anglophones vis-à-vis de l'éducation française en Ontario ont connu une évolution considérable. Les plus anciens chez les fonctionnaires francophones ont connu des expériences désagréables où ils se trouvaient identifiés à un contexte québécois beaucoup plus qu'ontarien. S'il demeure encore des collègues anglophones qui accusent une certaine réticence envers l'éducation française en Ontario, ils sont considérés plutôt dans la minorité. Plusieurs

fonctionnaires francophones ont affirmé avoir reçu beaucoup d'encouragement à élaborer leurs propres dossiers en fonction des besoins de leur propre clientèle. Par contre, s'il est un phénomène évoqué par la majorité des intervenants, c'est la tendance à "oublier" les francophones dans tout dossier qui ne soit pas clairement identifié comme pouvant intéresser les francophones. Il s'agit toutefois d'une situation en pleine évolution, car en même temps que l'on évoquait des cas où il a fallu s'imposer, on mentionnait la multiplicité de tâches créées par la nécessité d'assurer la présence française dans de nombreux comités.

L'oubli caractérisé qui a été évoqué à de multiples reprises par nos interlocuteurs semble être symptomatique d'une habitude de la pensée ("a mind-set", comme dit si éloquemment l'anglais) qui ne voit que le général au dépens du particulier, le petit nombre de francophones étant considéré presque naturellement "négligeable". Nombreux sont les fonctionnaires qui affirment avoir dû rappeler l'importance du fait français dans tel ou tel dossier. Selon ces interlocuteurs, il ne s'agissait pas de mauvaise volonté, mais tout simplement d'un "oubli".

3.4. LES GRANDS THÈMES

Nous tenons à souligner à quel point les avis rapportés dans ce chapitre représentent les jugements d'éducateurs franco-ontariens particulièrement bien placés pour porter un diagnostic sur l'ensemble des problèmes que comporte l'éducation franco-ontarienne. Il faut noter que l'enquête auprès des éducateurs n'a pas essayé de dresser une liste exhaustive de tous les problèmes en éducation franco-ontarienne. Même si le sondage a révélé plusieurs besoins bien précis, tel le manque d'instruments normalisés en Ontario français, il faut reconnaître que l'enquête n'avait pas pour objectif de faire un relevé de tous les problèmes précis et peut-être même ponctuels, mais bien plutôt d'avoir un sens de l'ensemble des problèmes éducatifs. C'est pourquoi nous avons, ici et là, situé le compte rendu des avis proférés dans un contexte théorique plus large, sans toutefois essayer d'explorer toutes les ramifications de l'ensemble des problèmes relevés lors de l'enquête.

Si le relevé des avis se situait déjà à un certain niveau de généralisation, le moment est venu de confronter les différentes catégories de données proposées lors des différentes étapes de l'enquête afin de pousser l'analyse jusqu'à un niveau encore plus général. Cette étape permettra de faire le pont entre les données de l'enquête et les chapitres qui suivront. En se

situant donc à un niveau plus globalisant, on note un certain nombre de catégories analytiques (à part les questions "techniques" telle la traduction, etc.) qui traversent les préoccupations de l'ensemble des répondants:

1) le sentiment d'isolement et les problèmes de communication des éducateurs franco-ontariens,
2) les besoins en formation permanente,
3) la difficulté d'assurer une action concertée,
4) la préoccupation avec l'éducation comme transmission de valeurs morales, religieuses et culturelles au-delà de la transmission de compétences intellectuelles et sociales,
5) le malaise provenant de la nécessité de s'insérer dans des structures pensées et conçues pour répondre aux besoins de la majorité.

Il est à noter à quel point ces catégories sont reliées entre elles, les unes s'imbriquant dans les autres. Si le sentiment d'isolement semble être particulièrement évident chez les éducateurs parce qu'ils se trouvent dans des structures où ils sont souvent les seuls francophones, une autre cause est aussi la difficulté d'assurer une action concertée portant sur les besoins de la clientèle française du système tout entier, et ainsi de suite.

3.4.1 Le sentiment d'isolement

Le sentiment d'isolement tant remarqué à tous les échelons du système, à part quelques endroits privilégiés, bien sûr, est le reflet d'une situation où les francophones sont par définition répartis dans les différents services d'une organisation donnée, un surintendant par-ci, un conseiller pédagogique par-là, ici quelques rares directeurs ayant à traiter avec un surintendant anglophone, là un agent d'éducation entouré d'une centaine de collègues de langue anglaise, chacun spécialisé dans un dossier bien précis, tandis que le francophone essaie tant bien que mal à se tenir au courant de tout ce qui l'entoure.

Il y a donc difficulté de communication avec les collègues francophones, ce qui crée un sentiment d'isolement seulement dans la mesure où l'individu en question tient à s'identifier avec un groupe linguistique. Le sentiment d'isolement peut ne pas jouer dans la mesure où il existe un système de compensations à l'extérieur du secteur professionnel, ou dans la mesure où il existe des moyens informels de se retrouver pour des raisons professionnelles, ou encore, dans la mesure où l'identification avec un groupe n'est pas ressenti comme besoin primordial.

Mais le sentiment d'isolement vient également du fait que les clients des services éducatifs sont éparpillés. Ce facteur joue beaucoup moins dans un conseil scolaire où les éducateurs ont accès plus facilement avec les clients des services éducatifs. Plus on s'éloigne des clients, cependant, plus on court le risque de se sentir désemparé par le manque de contacts avec la collectivité.

Il faut souligner à quel point le besoin de s'identifier avec une collectivité est caractéristique des minorités. Le majoritaire n'a pas besoin d'asseoir les éléments de son identité personnelle sur les fondements d'une appartenance à la fois objective et affective à un groupe pour bien fonctionner dans ses différentes entreprises. Le minoritaire, par contre, est constamment appelé à faire des choix étant donné que précisément comme minoritaire, il tient son identité à la fois de son développement personnel et de son appartenance à un groupe. On pourrait supposer donc que le sentiment d'isolement déjà noté vient au moins en partie du fait que le professionnel peut être amené à exercer ses fonctions précisément parce qu'il existe une collectivité dont il fait partie, mais selon des règles du jeu qui lui font comprendre que le groupe auquel il appartient n'est pas différent des autres.

3.4.2. Les besoins en formation permanente

S'il semble y avoir unanimité sur les besoins de formation permanente à tous les échelons de la hiérarchie scolaire, l'unanimité est loin d'être totale sur les caractérisitiques de cette formation. Nous y avons fait allusion dans le corps de la présentation.

Parmi les facteurs dont il faut tenir compte, il y a à coup sûr le sentiment que la formation initiale dont bénéficiaient la majorité de nos intervenants avait donné un acquis humaniste sans doute exceptionnel, mais par un certain biais inadapté aux exigences d'un monde hautement spécialisé et technocratique. Les interlocuteurs exprimaient souvent le besoin de "prendre un recul" par le biais de programmes de formation avec composantes académiques et professionnelles sérieuses, d'autant plus nécessaire que bon nombre avait dû apprendre le métier "sur le tas". Bien que cette expérience soit précieuse et irremplaçable, elle semblait perçue comme nécessitant une formation complémentaire.

Sous-jacent à l'expression des besoins en formation permanente, quelques indices permettent de formuler l'hypothèse que ce besoin se fait en réaction à l'emprise des initiatives intellectuelles faites par la majorité, car il

existe deux façons bien différentes de garder une collectivité en tutelle, l'une consistant à imposer des cadres politiques et administratifs, l'autre qui est subtile mais non moins réelle et, en dernière analyse, peut-être encore plus contraignante, qui consiste à déterminer les concepts-clés autour desquels tout débat va s'articuler.

En ce qui concerne la formation permanente des enseignants, trois éléments de réflexion: la pédagogie dans les écoles de langue française est souvent (mais pas toujours) dénoncée comme traditionnelle; la formation initiale des enseignants serait trop orientée vers les humanités et les sciences religieuses pour que les enseignants se sentent à l'aise à faire la promotion des sciences et mathématiques et des valeurs qu'elles représentent; la formation académique (par opposition à la formation professionnelle) laisserait à désirer. Tous ces éléments sont de toute évidence la résultante d'un contexte historique trop bien connu pour que l'on revienne là-dessus. Il n'en demeure pas moins que ces facteurs historiques entrent dans le portrait des besoins en éducation de l'ensemble des éducateurs franco-ontariens.

3.4.3. La difficulté d'assurer une action concertée

À part les quelques conseils scolaires privilégiés où les francophones sont suffisamment nombreux pour se concerter en vue d'une action commune qui aurait été définie par l'équipe, à part les rares instances où une équipe ministérielle est autorisée à se pencher prioritairement sur un dossier intéressant les Franco-Ontariens, il faut reconnaître que dans la plupart des cas l'éducateur francophone n'a guère l'occasion de définir l'action à prendre dans une perspective où il peut compter sur une équipe ayant la même vision des choses.

Même dans le cas où il peut exister des équipes parallèles, tel que cela semble se produire de plus en plus dans les directions du ministère responsable du développement des programmes, le champ d'action est circonscrit à l'avance. Certaines modifications sont permises, pourvu que l'on ne s'écarte pas trop du fil conducteur défini à l'avance, comme si ce fil conducteur n'admettait pas d'alternatives ou de remaniements.

Cet état des choses tient sans doute du fait que personne ne soit mandaté à réunir les éducateurs, afin de définir les besoins, les priorités, et les actions à prendre de façon à ce que tous agissent en fonction des mêmes buts. L'impossibilité d'action concertée est la preuve tangible que dans l'état actuel des choses, il n'existe pas de "système" des écoles françaises en Ontario.

3.4.4. L'éducation versus l'instruction

S'il est un thème qui plane à l'arrière-fond de toute discussion sur les besoins en éducation franco-ontarienne, c'est la conviction que l'éducation est beaucoup plus que la transmission d'un certain nombre d'habiletés intellectuelles et sociales que doit s'approprier tout individu. Toutefois, cette première question est loin d'être absente des préoccupations de nos interlocuteurs. Le souci de se doter de meilleurs instruments, de structures mieux adaptées au bon rendement et de meilleures conditions de travail, en un mot, le souci de l'efficacité, en est une preuve éclatante.

Mais au delà du souci d'efficacité dans la transmission de savoirs, de savoir-faire et de connaissances, il demeure une conviction profonde que s'il fallait s'en tenir à cette dimension, aussi impérieuse fût-elle, l'école de langue française serait considérée un échec. La conviction donc que l'école est une "agence de développement" à la fois pour l'individu et pour la collectivité, n'est jamais loin de la surface des discussions. La nature de cette dimension additionnelle peut sans doute varier d'un interlocuteur à l'autre, les uns y voyant surtout des éléments religieux, les autres mettant l'accent sur l'élément culturel, d'autres encore insistant sur le rôle social de l'école. Qu'à cela ne tienne, la constante qui forme la toile de fond de toute discussion sur les besoins en éducation franco-ontarienne demeure le souci d'assurer une éducation qui tienne compte de cette dimension qui dépasse largement celle de la seule instruction bien accomplie.

Parallèlement à cette conviction profonde et universelle, il existe le sentiment que l'école franco-ontarienne est le lieu privilégié, mais également menacée, pour assurer la transmission de cette dimension additionnelle. L'école du minoritaire tient sa raison d'être de la conviction que le fait "d'appartenir" au groupe, c'est également choisir de lutter contre certaines valeurs tenues pour "normales" par la majorité, et d'autant plus fortes qu'elles sont considérées normales, donc non problématiques. L'école franco-ontarienne compte parmi ses besoins les plus fondamentaux le souci de transmettre des compétences mais également l'initiation à une certaine vision de la communauté.

3.4.5. Les structures

Tôt ou tard dans le déroulement des enquêtes menées dans le cadre de cette recherche, on en vient toujours à la question des structures: structures du ministère, structures des conseils scolaires, il n'est guère d'interview où

l'une ou l'autre ne soit évoquée. Étant donné que la question est traîtée en profondeur ailleurs, nous nous permettons de n'évoquer la question que par rapport aux constantes évoquées ci-haut.

Nous avons évoqué cinq constantes dans les enquêtes auprès des éducateurs, dont la cinquième, celle des structures, arrive en dernier lieu. On pourrait arguer que si la question des structures de l'éducation est constamment évoquée depuis quelques années, c'est précisément à cause de l'insatisfaction dans les quatre autres domaines. Alternativement, les quatre domaines sont souvent mentionnés parce que la structure de l'éducation franco-ontarienne laisse à désirer selon l'expérience d'un grand nombre d'éducateurs. Dans la première perspective, le problème des structures du système est la conséquence des quatre autres domaines problématiques. Dans la deuxième perspective, les structures font problème parce qu'elles sont la cause des quatre autres domaines problématiques. S'il est difficile de démêler cause et effet en toute logique, et il n'est pas sûr que ce soit nécessaire, la logique de l'argument fournit également une logique de la stratégie. Si l'on commence par la deuxième interprétation, il faut changer les structures, faute de quoi il n'y aura pas de changements dans les autres domaines. Si l'on commence par la première interprétation, il faut prendre les moyens nécessaires pour répondre aux besoins signalés dans les quatre autres domaines, et la modification des structures s'ensuivra.

SECONDE PARTIE

PROBLEMES AFFECTANT L'ENSEMBLE DU SYSTEME D'ÉDUCATION

CHAPITRE IV: L'ÉVOLUTION DES BESOINS ET DE LA DEMANDE

1. INTRODUCTION

L'évolution ininterrompue des sociétés a pour conséquence le fait que les systèmes d'éducation doivent s'adapter constamment, faute de quoi ils risquent de fournir des services qui ne correspondent plus aux besoins de la clientèle. Aborder le diagnostic des problèmes de l'adéquation des services aux besoins des Franco-Ontariens sans tenir compte de l'évolution récente des besoins et de la demande aurait pour effet de faire croire que les problèmes rencontrés découlent uniquement du système éducatif. Dans ce rapport dynamique entre l'éducation et ses usagers, nous avons choisi de commencer par ces facteurs sociaux externes qui conditionnent le diagnostic que l'on fait des problèmes du système et qui servent de toile de fond à la discussion de son fonctionnement.

2. L'ÉVOLUTION DU CONTEXTE SOCIAL

Le projet récent de passer en revue l'éducation au palier secondaire en Ontario, comme la plupart des autres études visant à considérer les objectifs d'une partie du système scolaire, a esquissé, dans l'introduction au rapport final, les changements sociaux majeurs qui servaient de contexte aux recommandations. Parmi les facteurs importants, le rapport mentionnait, à part les mouvements d'opinion publique, les suivants: le développement du pluralisme culturel en Ontario, le taux plus élévé de divorce et de la séparation des conjoints matrimoniaux, les changements dans le rôle social des femmes, l'émergence de la culture toxicomane (drug culture), des confusions par rapport aux valeurs, la baisse des effectifs scolaires et, tout particulièrement, l'évolution technologique et son impact sur l'emploi. (ME: Rapport sur l'éducation au palier secondaire, 1981, pp. 5-7). Comme il est rarement possible de faire découler des politiques d'éducation directement des

tendances sociales d'ordre général, les auteurs du rapport ne poussent pas trop loin l'analyse de ces phénomènes.

Pour ce qui est de la présente étude, il y aurait peu d'utilité de dresser une liste exhaustive des facteurs généraux de ce même type. Mieux vaut s'en tenir à l'optique des Franco-Ontariens et essayer de voir les tendances sociales qui ont le plus d'impact probable sur ce groupe et l'éducation de ses membres. Notre choix laisse de côté bien des éléments qui pourraient y figurer, mais il est important de mettre en relief ceux qui ont directement modelé le diagnostic et les recommandations qui en découlent.

2.1. LA RECONNAISSANCE DES DROITS CONSTITUTIONNELS DES FRANCOPHONES MINORITAIRES

2.1.1. Les modifications aux textes constitutionnels et législatifs

L'entrée en vigueur, le 17 avril 1982, des dispositions de la Charte canadienne des droits et libertés et, en particulier, de son article 23 garantissant les droits des minorités linguistiques française et anglaise à l'instruction dans la langue de la minorité, ouvre une nouvelle page de l'histoire des Franco-Ontariens. La page qui vient de se fermer est celle du lent mûrissement des opinions depuis la formation de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme au milieu des années 1960. D'énormes progrès ont été réalisés, surtout dans les trois provinces ayant les plus grandes minorités francophones--le Manitoba, le Nouveau-Brunswick et l'Ontario--pour étendre le réseau d'écoles et classes dispensant l'instruction en français et pour en améliorer la qualité, dans tous les sens (Conseil des ministres de l'éducation, Canada, 1983; v. Churchill 1982, pour l'analyse comparée du développement des politiques provinciales). Ayant été un privilège, sujet au retrait éventuel par des gouvernements provinciaux, l'instruction publique dans la langue de la minorité devient un droit, pourvu que le nombre des enfants est suffisant pour justifier la prestation, sur les fonds publics, de ce service.

Les étapes suivantes de cette évolution ont été rapides. En 1983, un projet de loi concernant les tribunaux accordait au français un statut officiel pour les procès judiciaires en Ontario. Il s'agissait d'un pas symbolique de première importance, car la province a étendu à un domaine autre que l'éducation un service linguistique d'un type qui ne pouvait que devenir, à la longue, un droit de nature irréversible. La même année le gouvernement de

l'Ontario a déposé un autre projet de loi qui visait à étendre le droit à l'éducation aux francophones de façon individuelle, indépendamment du nombre d'enfants en question. Retiré de l'ordre du jour de la Législature pour permettre une décision par la Cour d'appel en Ontario, ce projet est devenu loi en décembre 1984. Certaines de ces clauses permettaient aussi, pour la première fois, que les recommandations de la Commission des langues d'enseignement de l'Ontario deviennent exécutoires après approbation par le ministre de l'Éducation et enregistrement auprès du greffe de la Cour Suprême de l'Ontario (Bill 119, An Act to amend the Education Act, Legislative Assembly of Ontario).

L'étape la plus marquante de cette évolution était sans doute la décision, rendue en juin 1984, par la Cour d'appel en Cour suprême de l'Ontario sous la référence faite par le Solliciteur général de la province. La décision confirmait que l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés donne aux minoritaires francophones le droit à la gestion de leurs propres écoles. Même si la décision n'a pas réglé le détail de l'application de ce principe, elle a transformé définitivement le paysage politique entourant l'éducation des Franco-Ontariens et, à cause de la solidité des arguments avancés dans le jugement, va faire autorité à l'avenir par rapport à des questions autres que la seule gestion scolaire. Par exemple, la décision affirme sans ambages deux droits découlant de la charte: le droit à des services éducatifs de qualité égale à ceux de la majorité et le droit à fréquenter des écoles qui réflètent la culture de la minorité et font partie intégrante de la communauté (Case on Appeal in the Supreme Court of Ontario, Court of Appeal, 1983; ordre du Lieutenant-gouverneur de l'Ontario en Conseil du 4 août 1983; Reference re Education Act of Ontario and Minority Language Education Rights, 28 June 1984, Court of Appeal, **Ontario Reports 47 O.R. (2d) 1**).

2.1.2. Les retombées: des points d'interrogation

Ces faits juridiques viennent confirmer une transformation radicale de la place du français dans l'instruction publique en Ontario. Les conséquences pour la politique scolaire sont loin d'avoir été comprises et assimilées par les autorités et l'opinion publique tant francophone qu'anglophone. Comme nous vouons une longue discussion aux conclusions immédiates à tirer de la décision de la Cour d'appel dans le chapitre VII, on se limitera ici à préciser certaines dimensions des garanties constitutionnelles en rapport avec le mandat de notre recherche.

Dans les plaidoiries devant la Cour d'appel, le point de vue soutenu par la province tenait l'agencement de la gestion comme un moyen pour atteindre l'objectif de la fourniture des services, ce qui l'aurait rendu sujet entièrement au contrôle de la province, suivant des précédents judiciaires vieux de plusieurs décennies. La thèse contraire prétendait que le contrôle de la gestion faisait partie intégrante du droit à l'éducation. En ce qui concerne notre matière, le débat juridique reflétait une différence d'opinion par rapport aux besoins éducatifs: le "besoin", qu'aurait une communauté linguistique et culturelle, de gérer les établissements scolaires la desservant, correspondrait à un besoin de type sociologique, tandis que le "besoin" des enfants minoritaires de recevoir un enseignement approprié dans la langue qui facilite l'égalisation des chances en ce qui concerne la réussite scolaire, relève d'une définition bien plus traditionnelle et "pédagogique". Comme nos définitions des besoins comprenaient les deux types, l'existence de ce différend n'a pas posé de problèmes au déroulement de notre enquête, dont les conclusions préliminaires allaient dans le même sens que la décision du tribunal.

Le texte même de l'article 23 appelle quelques commentaires pour mieux le situer par rapport à la présente étude:

a. La garantie constitutionnelle est rédigée de façon à l'accorder aux parents dont la langue maternelle est celle de la minorité: les définitions d'éligibilité à l'enseignement en français, contenues dans l'ancienne Loi de l'éducation en Ontario, se référaient aux enfants de langue française. Cette contradiction a été résolue en amendant la loi pour définir les enfants "de langue française" (French-speaking persons) en faisant une référence explicite à la Charte canadienne des droits et libertés. Mais cette résolution du problème juridique recoupe de près une autre préoccupation des écoles françaises: la place des "enfants parlant peu ou pas français" dont les parents sont francophones. Les écoles vont devoir continuer à faire face aux problèmes pédagogiques posés par ces enfants.

b. Des doutes sérieux existent par rapport à l'interprétation de la décision de la Cour d'appel en ce qui concerne les droits des familles dont un enfant a fréquenté une école d'immersion. La charte ne parle pas des buts de l'enseignement mais de la langue d'enseignement. Les parents dont un enfant a fréquenté l'école dans la langue minoritaire ont le droit d'envoyer tous leurs autres enfants à une école de la même langue. Ainsi un couple de langue ukrainienne, originaire de l'Alberta, dont un

enfant aurait fréquenté l'école en langue anglaise à Montréal, a le droit d'envoyer tous ses autres enfants à une école anglaise. Or, dans certains endroits en Ontario, les conseils scolaires ont insisté pour mettre les francophones et les anglophones dans la même école "française", utilisée comme moyen de promouvoir le bilinguisme des anglophones; l'enseignement s'est fait en français. Est-ce que les parents francophones auraient des droits que n'auraient pas les parents anglophones en vertu de la charte? Ailleurs en Ontario, dans des écoles d'immersion qui correspondent aux définitions normales de ce type d'établissement --clientèle non francophone, enseignement en langue française durant les premières années -- certains enfants définitivement anglophones d'origine ont acquis une bonne connaissance du français. En quoi les droits de leurs parents seraient-ils différents de ceux des parents de langue ukrainienne à Montréal? Mais, pourrait-on rétorquer, dans un cas il s'agit d'enseignement d'immersion et dans l'autre d'une école "régulière". La loi ne fait aucune distinction autre que celle de la langue utilisée, alors comment accepter cette différence? Et --insistons à ce sujet -- la loi ne permet pas de faire une distinction entre les enfants en fonction de la langue que parle l'enfant ou même selon la langue parlée au sein de la famille. Retenir ces deux critères seraient rejeter les droits des minoritaires qui souffrent de l'assimilation linguistique (V. ci-dessous pour une discussion détaillée de ce problème en Ontario). Tout laisse prévoir que, au fil des années et des décisions judiciaires, le droit à l'enseignement en langue minoritaire sera étendu aux majoritaires admis dans les écoles d'immersion.

c. La garantie constitutionnelle s'applique uniquement à l'instruction publique, laquelle est limitée en droit canadien aux niveaux élémentaire et secondaire. Indépendamment des faits juridiques, un problème majeur est déjà posé, tant dans la psychologie des gens que dans les faits éducatifs: comment peut-on reconnaître à un minoritaire le droit d'être traité, dans un domaine donné, sur un pied d'égalité avec le majoritaire mais le limiter à une certaine tranche d'âges? Le droit à l'éducation pour un citoyen de langue française, existerait-il seulement pour la formation professionnelle dispensée dans une école secondaire mais pas pour la continuation des études du même métier dans un collège des arts appliqués et de la technologie? En supposant que la psychologie populaire permette de résoudre cette difficulté, il faut

s'interroger sur les faits pratiques: l'absence du droit à l'éducation en langue française au niveau postsecondaire aurait-elle des conséquences pour le reste du système de l'éducation qui aboutiraient à la négation des droits garantis? En termes concrets, si l'absence d'opportunités appropriées pour la poursuite des études après l'école secondaire influence le comportement des élèves de façon qu'ils ne peuvent pas se prévaloir des droits acquis (abandon de l'école, choix de cours peu adaptés à leurs capacités réelles, etc.), ceux-ci sont-ils réels? Si des lois créent un cadre institutionnel au niveau postsecondaire qui permet aux non-francophones d'y avoir plus facilement accès que les francophones, est-ce que cela est une violation de la garantie de l'égalité des citoyens devant la loi?

Autant d'interrogations pratiques derrière les textes légaux. Autant de problèmes à considérer en faisant le diagnostic des problèmes de l'éducation de langue française.

2.2. LA RÉORIENTATION DES PRIORITÉS PUBLIQUES DANS LE SECTEUR SOCIAL

2.2.1. Le déclin de l'éducation comme priorité

La réorientation des priorités publiques est connue du grand public surtout par la discussion des finances de l'État. Il est donc notoire de constater les tendances générales suivantes:

i. L'exiguïté des revenus des autorités provinciales et fédérales, suite à la baisse de l'activité économique des dernières trois ou quatre années, succédant à une période de déclin du taux de la croissance provoqué par les crises pétrolières des années 1970.

ii. Le gonflement des dépenses conjoncturelles liées à des phénomènes comme le chômage et l'accroissement du nombre d'assistés sociaux.

iii. L'accroissement rapide et inexorable des dépenses liées à l'évolution de la structure d'âge de la population: le financement des retraites, certaines dépenses de santé dont les soins aux malades chroniques, la demande accrue de services d'assistance aux faibles et de transport public.

iv. La réduction proportionnelle des dépenses gouvernementales dans tous les secteurs sociaux en comparaison avec les services de santé, dont la proportion continue de gonfler à un rythme très supérieur à

la croissance démographique et à l'augmentation de la productivité de l'économie.

v. Un accroissement de la fiscalité de tous les gouvernements provinciaux et fédéral, comme résultat des taxes imposées à la vente de carburants, accroissement réel quoique largement surestimé voilà quelques années par les autorités responsables, ce qui est la source actuelle de déboires et de difficultés.

Par rapport à l'éducation, ces changements ont des effets globaux très importants, dont le détail sera analysé lors de la discussion des problèmes de fonctionnement du système. Il est nécessaire de noter, à ce point-ci, que le changement des priorités publiques a eu des suites très importantes pour le développement des services éducatifs aux francophones--des suites qui paraissent avoir échappé à l'analyse jusqu'ici dans les documents officiels. C'est que la fin des années 1960 et le tout début des années 1970 ont marqué la charnière d'une période. Jusque-là il y a eu un gonflement des dépenses vouées à l'éducation tout aussi marqué que celui qu'on remarque actuellement par rapport aux services de santé. Au Canada dans son ensemble et, peut-être quelques années plus tôt en Ontario que dans la plupart des autres provinces, la fin des années 1950 et les années 1960 marquent la grande période de démocratisation de l'accès à l'éducation. Ce processus a été accompagné dans la province par la création de plusieurs universités, la prise en charge par le Trésor public de la majorité des dépenses tant des anciennes que des nouvelles universités, l'établissement du réseau des collèges des arts appliqués et de la technologie, l'élargissement massif des effectifs scolarisés jusqu'au niveau de l'un des deux diplômes du secondaire (V. par exemple Gilbert, Martin et Sheehan, 1983).

2.2.2. Les effets différentiels sur les Franco-Ontariens

Les effets de ce processus sur les Franco-Ontariens furent très différents de ceux exercés sur l'ensemble de la population. Alors que la démocratisation de l'école secondaire était en train de devenir chose courante, l'étude Carnégie démontra, au milieu des années 1960, que les jeunes franco-ontariens, scolarisés dans des écoles élémentaires fonctionnant principalement en français, entraient dans le système secondaire et se trouvaient dans un milieu où l'enseignement en français était limité à l'étude de la langue elle-même jusqu'au début des années 1960. Les résultats furent des plus extrêmes. N'ayant pas l'habitude d'étudier en anglais, les jeunes francophones étaient

considérés en moyenne comme des étudiants ayant peu de capacité pour l'apprentissage (Commission royale d'Enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, 1967). Une enquête, dont les résultats eurent un très grand retentissement lorsqu'ils furent publiés par la presse, démontrait, dans le cadre d'une communauté ontarienne bilingue, comment l'école secondaire acheminait les jeunes francophones vers les cours de formation professionnelle et, presque inéluctablement, à l'abandon scolaire après neuf ou dix ans de scolarisation (Carlton, 1967). En 1965-66, alors que 72 pour cent de la population non-francophone ayant commencé en 9e année deux ans auparavant (1963-64) s'inscrivaient en 11e année, seulement 30 pour cent des francophones s'y inscrivaient. Pour la 13e année deux ans plus tard en 1967-68, les non-francophones de cette même classe d'âge avaient déjà des taux de scolarisation comparables à ceux des années 1970 et d'aujourd'hui, soit 33 pour cent, mais il y avait seulement 6 pour cent pour des francophones inscrits (Tymm, 1979). Ces chiffres, qui se comparaient très défavorablement même avec les noirs des ghettos de centre-ville aux États-Unis, eurent une grande portée et amenèrent les changements très connus à l'éducation secondaire: d'abord l'introduction dans les écoles secondaires du "package deal": l'enseignement du français, de l'histoire, du latin et de la géographie en français, puis la création, à partir de 1967, des écoles secondaires homogènes de langue française et des écoles secondaires mixtes.

Lorsqu'intervient la charnière des priorités publiques du début des années 1970, la communauté franco-ontarienne se trouve dans une situation améliorée mais assez désavantagée comparativement avec le reste de la population de la province (les Amérindiens et certains immigrés exceptés).

a) Une bonne partie de la population active, c'est-à-dire des francophones âgés en 1968 de 16 ans et plus, avait été affectée par le très haut taux d'abandon scolaire au secondaire. Les chiffres cités ci-dessus, s'appliquaient seulement aux inscriptions brutes en 9e, 10e, 11e et ainsi de suite par années successives. Or, si le groupe d'âge analysé dans notre exemple démontrait des inscriptions de l'ordre de 81 pour cent pour les francophones en 10e année (comparativement à 90 pour cent pour les non-francophones), on ne peut pas s'y fier comme indication du taux de rétention réel. La 10e année était celle que l'on redoublait, souvent avec très peu de succès, et les inscriptions comprenaient bon nombre de ceux qui essayaient d'avoir "leur 10e". L'abandon massif commençait déjà en

9e année et, il ne faut pas l'oublier, il y en avait qui n'entraient pas à l'école secondaire du tout (ceux que l'on considérerait des "faibles" et qui devaient répéter des classes même à l'école élémentaire, pourtant enseignée en français). Cette partie de la population, très jeune ou en la force de l'âge aujourd'hui encore, entrait dans la vie adulte munie d'une éducation formelle très limitée. D'après les critères normalement admis en discutant de l'éducation d'adultes, ils n'avaient pas, ou avaient à peine, franchi le seuil considéré comme nécessaire pour écarter l'analphabétisme ultérieur (8 ans de scolarisation ou moins étant considérés, pour fins statistiques, comme le préalable à l'analphabétisme en âge adulte, quelques années après la fin de leurs études). C'est ce que nous appelons les générations perdues. Aujourd'hui, ces personnes qui avaient 16 ans en 1968 n'ont que 33 ans et travailleront encore plus de trente ans avant de prendre leur retraite. Soulignons un fait: beaucoup ne sont pas--loin de là--de vrais analphabètes. Mais nous citons ce critère des statistiques officielles pour souligner la gravité du désavantage qui a pesé et continue de peser sur leur vie adulte.

b) La création du réseau d'écoles secondaires de langue française, qui débuta en 1968, battait son plein au début des années 1970, lorsqu'intervint la phase de réorientation des priorités. La construction de nouvelles écoles, l'un des phénomènes les plus marquants des années 1960 et du début des années 1970, reçut un coup de frein qui se transforma en arrêt presque complet dans la plupart des conseils scolaires. On ne voulait pas et on ne veut pas aujourd'hui encore, dépenser des sommes pour créer de nouvelles écoles, d'où la pénible situation des parents francophones qui voudraient des écoles de langue française: pour y arriver, il faut se battre avec la population anglaise pour faire désoccuper des locaux qui abritent les enfants anglophones. Une récette toute faite pour créer des conflits, d'où la minorité a peu de chances de sortir gagnant, à moins de bénéficier d'une intervention extérieure.

c) La première promotion de francophones ayant bénéficié, pendant toute leur scolarité au secondaire, des réformes de 1967-68, est arrivée en 13e année en 1972 et s'est présentée aux universités à l'automne de 1973. L'année de la crise pétrolière. C'était un moment où la province avait déjà pris les premiers pas de sa

politique de compression des dépenses universitaires. En fait, le flot d'étudiants francophones avait commencé à se présenter l'année précédente, mais c'était une nouveauté. Or, de cette situation est né le désavantage massif actuel des Franco-Ontariens dans le secteur postsecondaire. Pendant toute la période depuis qu'a commencé leur arrivée en grand nombre à la fin des études secondaires, les universités ont été assujetties à un régime financier qui a effectivement arrêté leur expansion et exigé des économies de ressources. La possibilité de la création de nouveaux programmes en français était sérieusement compromise par la nécessité de faire des réductions de services face à la montée progressive du nombre d'étudiants venus de tous les secteurs. De nouveau, au fur et à mesure que la décennie des 1970 touchait à sa fin, les progrès des francophones à ce niveau paraissaient passer, en large mesure, par une lutte qui serait perçue comme ayant pour but la réduction des programmes destinés aux anglophones.

d) Les effets sur les collèges des arts appliqués et de la technologie étaient quelque peu moins clairs, en partie à cause de la jeunesse même du système, dont l'expansion s'est poursuivie jusqu'à nos jours, d'abord rapidement, plus tard de façon beaucoup plus lente. Le poids des contraintes budgétaires a continué de peser pendant toute la période sur les choix, accroissant ainsi la difficulté de multiplier les opportunités d'études pour les francophones mais sans le rendre une impossibilité.

L'effet conjugué de ces différents phénomènes a été de mettre les Franco-Ontariens un peu dans la situation d'avoir manqué l'occasion historique d'arriver à une position de quasi-égalité avec la moyenne de la population non-francophone. La démocratisation de l'enseignement secondaire se produit avec près de deux décennies de retard, la création du réseau d'écoles secondaires les desservant est coupée à mi-chemin, l'expansion des opportunités au niveau postsecondaire s'arrête dans les universités avant même de commencer et, aux collèges communautaires, se fait de façon lente (la région d'Ottawa étant exceptée). Ainsi, par rapport aux grandes tendances des finances publiques, les Franco-Ontariens ont manqué le train express; les autres passent, mais sont très lents et souvent ne vont pas aux mêmes destinations.

Il faut en tirer les CONCLUSIONS suivantes:

En dépit des problèmes financiers qu'éprouvent les différents niveaux de l'administration publique, il faut reconnaître le retard historique de certains groupes, dont les Franco-Ontariens, en obtenant l'accès à l'éducation. Ce retard justifie un effort pour corriger les injustices du passé qui se perpétuent aujourd'hui encore. Notamment, lors de la préparation des budgets annuels des ministères provinciaux, il faut permettre l'accroissement des dépenses nécessaires à:

a. **mettre sur pied des programmes d'enseignement et de formation pour aider les générations d'adultes dont l'éducation a été coupée par l'absence d'écoles secondaires de langue française avant 1968.**
b. **compléter le réseau d'écoles et classes desservant la minorité, tout particulièrement là où les conseils scolaires ne disposent pas d'immeubles appropriés pour abriter les établissements d'enseignement minoritaires.**
c. **étendre le réseau d'institutions postsecondaires aux dimensions nécessaires pour garantir aux francophones l'égalité d'accès aux universités et aux collèges communautaires (v. Vol. II).**

2.3. LES CONTRE-COURANTS FAVORISANT LES MESURES COMPENSATOIRES

2.3.1. Les grandes tendances internationales

Au milieu des années 1970, avec l'accord du gouvernement du Canada et des autorités provinciales, l'OCDE (l'Organisation de coopération et développement économique) a réalisé, par l'intermédiaire d'un groupe de personnalités mondialement reconnues, un examen des politiques d'éducation poursuivies au Canada. En se basant sur une série d'études préparées par les autorités concernées, soit individuellement soit par région (V. ME, Review of Education Policies in Canada - Ontario, 1975), l'équipe d'experts évaluateurs a fait le tour du pays pendant plusieurs semaines pour s'entretenir avec les responsables à tous les niveaux et visiter les établissements d'enseignement. Le fruit de leur travail, une étude écrite, fut présenté en brouillon et fit l'objet d'un débat publique, tenu au siège central de l'OCDE à Paris. Suivant une méthode déjà bien établie, le rapport des évaluateurs ainsi que le protocole de leurs échanges avec la délégation de responsables de l'éducation venus de tous les coins du Canada, furent publiés comme un volume (OCDE, 1976). L'opinion des experts trouvait, en particulier, des failles en ce qui

concerne le traitement des groupes "spéciaux" dans l'éducation: un chapitre en fit le tour d'horizon en discutant des minorités linguistiques officielles, des Amérindiens, des handicapés et autres ayant besoin de l'éducation spéciale et ainsi de suite.

Les examinateurs internationaux posaient plusieurs questions sur le bilinguisme, dont l'une mérite d'être soulignée. Ils citaient un discours, tenu au Parlement l'année précédente, où M. René Matte a fait observer que les problèmes du bilinguisme ne se posent pas de la même façon pour la population anglophone ou francophone. Pour la première, a-t-il dit, il s'agit d'un problème de compréhension, et pour la seconde, d'un problème de survie. La question des examinateurs était posée ainsi:

> Si la situation est bien telle qu'elle est ainsi décrite, n'y a-t-il pas lieu d'adopter une politique de discrimination positive en faveur de la langue française et de la culture franco-canadienne?

Dans la présentation orale de la question, l'un des examinateurs continuait sur le ton suivant:

> Il semble que l'une des principales difficultés soit, pour chacun des groupes en présence, de concevoir qu'il n'y a pas symétrie, et que la symétrie est, compte tenu des circonstances, impossible à réaliser. L'un des groupes a une forte prépondérance numérique, il est économiquement dominant et il trouve appui dans la communauté anglophone extrêmement dynamique de l'Amérique du Nord. L'autre groupe est minoritaire au Canada, et bien davantage encore si l'on considère le continent dans son ensemble. La théorie politique générale indique que l'intégration forcée de deux systèmes dont l'un est minoritaire conduit à affaiblir encore celui qui est minoritaire, surtout si l'intégration est poussée trop vite et trop loin. Si l'on veut éviter que l'intégration ne détruise la communauté minoritaire, il faudra donc offrir à celle-ci une certaine protection. (OCDE 1976, pp. 175-76).

Ce petit rappel historique est utile pour plusieurs raisons. Il permet surtout de situer l'évolution de la politique ontarienne (et aussi des autres provinces) par rapport aux grandes tendances qui paraissent agir indépendamment des frontières nationales. Ainsi l'avis des experts reflétait-il les préoccupations de la plupart des autorités des pays occidentaux de la période. En dépit de la tendance à rejeter certaines parties du rapport, une tendance surtout visible dans les déclarations faites à la presse par les autorités provinciales, on pouvait noter, comme les examinateurs, que des progrès sensibles avaient été accomplis au cours des dernières années par rapport à ces populations spéciales. Le recul de plusieurs années permet de voir clairement que les recommandations présageaient l'évolution ultérieure des actions gouvernementales.

Très peu de temps après, une autre étude parrainée par l'OCDE (plus précisément par un organe spécialisé qui en dépend, le Centre pour la recherche et l'innovation en éducation, connu sous le sigle anglais "CERI"), faisait le relevé des politiques nationales de l'éducation à travers plusieurs pays membres de l'organisme, dont celle de la province de l'Ontario, choisie comme exemple des provinces canadiennes (Rideout, Bezeau et Wright 1979). Le point de mire des études nationales était le système de financement de l'éducation élémentaire mais, comme ceci ne pouvait se comprendre qu'à la lumière des grandes orientations politiques, la recherche a débordé quelque peu ce domaine. Les auteurs du rapport de synthèse (Noah et Sherman 1979, pp. 6-8) révélaient que les politiques analysées réflétaient, depuis plus d'une décennie, la poursuite de quatre objectifs majeurs:

i. la réduction des disparités entre différentes localités et à l'intérieur de celles-ci, soit l'objectif de l'égalité ou d'égalisation.
ii. l'amélioration du degré auquel des groupes spécifiques de la population ayant des besoins spéciaux pouvaient avoir accès à des ressources supplémentaires, soit l'objectif de l'équité.
iii. l'encouragement du déplacement du centre du contrôle des décisions concernant l'éducation, pour le mettre plus près des personnes desservies, soit l'objectif de l'autonomie locale.
iv. la préservation ou l'accroissement du degré auquel les parents ont l'impression qu'ils disposent de l'occasion réelle et accessible de choisir parmi différents styles d'enseignement pour leurs enfants, soit l'objectif de la diversité et du choix.

Ces objectifs n'étaient pas toujours compatibles et les auteurs indiquaient que la poursuite de l'équité pour les groupes ayant des besoins spéciaux allait à l'encontre de l'objectif de l'autonomie locale; en conséquence, même si la décentralisation du contrôle exige qu'on laisse plus de choix aux organes décentralisés, certaines autorités avaient opté, par rapport aux groupes spéciaux, pour des méthodes plus dirigistes: la restriction des subventions spéciales à certaines fins, le décret de règlements spéciaux ou bien l'adoption de méthodes dites "de stimulation" pour encourager les autorités locales d'agir dans le sens voulu par le centre, en dépit des tiraillements des intérêts de la majorité (Noah & Sherman, 1979, pp.6-8, 56-57).

Cette tendance générale à utiliser des méthodes directes, plutôt que de laisser aux autorités locales le contrôle des programmes destinés aux populations spéciales, se trouve confirmée par une étude ultérieure de CERI/OCDE portant sur l'ensemble des populations spéciales dans un échantillon encore plus nombreux des pays membres et, particulièrement, par une synthèse portant sur le traitement accordé aux minorités linguistiques et

culturelles dans 16 pays. À deux ou trois exceptions près, tous les pays en question avaient mis en place des mécanismes financiers, souvent accompagnés de réglements gérant les dépenses et les programmes offerts, qui réduisaient sensiblement la liberté des autorités décentralisées à contrôler les programmes en question. L'une des conclusions majeures de cette étude était qu'il y avait une correlation assez importante entre le degré d'autorité centrale exercée et la qualité des programmes offerts aux minorités linguistiques. Là où les responsables centraux mettaient peu de contrôles, les services offerts était nettement inférieurs (quantité, qualité) que dans les circonstances plus contrôlées (tous autres facteurs étant égaux) (Churchill 1983, pp.67-85).

2.3.2. Les prolongements dans la politique de la province à l'égard des écoles francaises

Ces tendances internationales se retrouvent, de toute évidence, dans la politique poursuivie par la province dans la période qui vient de s'écouler. La réforme des conseils scolaires à la fin des années 1960 permit de créer des unités administratives de grande taille, plus susceptibles d'assumer la responsabilité locale; ceci fut accompagné par la liquidation de l'ancien corps des inspecteurs d'écoles et des changements dans le rôle joué par les organes du ministère de l'Éducation: des changements tous orientés vers l'accroissement de l'autonomie locale. C'est de la même période que datent des modifications au système de financement des écoles visant à l'égalisation des ressources à travers la province, une tendance qui se poursuit aujourd'hui encore (Benson 1981, Lawton 1983, Rideout, Bezeau et Wright 1979). La réforme des écoles secondaires pour changer au système de crédits, ou des matières à option, en abandonnant le système de promotion basé sur la moyenne des notes dans toutes les matières, favorisa la multiplication des options disponibles; en même temps, des initiatives au niveau des conseils scolaires permit la création d'écoles dites "alternatives", organisées selon des préceptes non traditionnels de l'enseignement. Ainsi retrouve-t-on trois des grands objectifs identifiés dans les différents pays par l'étude OCDE: la promotion de l'autonomie locale, l'égalisation entre différentes localités et l'accroissement de la diversité et du choix.

Le quatrième objectif, celui de l'équité, a eu une place moins importante que les trois autres dans les politiques de la province au début de la décennie, mais son rôle a augmenté progressivement jusqu'à nos jours. C'est à

la suite du rapport Symons (ME, Commission ministérielle sur l'éducation secondaire en langue française, 1972) que des modifications à la Loi de l'éducation apportent une réglementation beaucoup plus précise des devoirs des conseils scolaires, en abaissant le nombre d'élèves requis pour faire naître l'obligation de fournir des services en français, et créant des mécanismes de consultation, les CCLF, et de résolution de conflits, la Commission des langues d'enseignement de l'Ontario (The Education Act, 1974). La prochaine "ronde" d'améliorations a eu lieu par la voie de la réglementation, particulièrement en ce qui concerne les finances. Deux études sur les finances des écoles de langue française, commanditées par le ministère de l'Éducation pour mieux informer ces changements, ont révélé le besoin, d'une part, d'augmenter sensiblement les subventions aux conseils scolaires et, d'autre part, de modifier les conditions entourant l'affectation des fonds aux programmes (Desjarlais et al. 1977, Churchill et al. 1979). La dernière étude citée révélait que, malgré des défaillances importantes dans les services éducatifs disponibles pour les francophones et en dépit de subventions différentielles accordées aux conseils scolaires pour l'éducation en langue minoritaire, les systèmes internes de répartition des fonds aboutissaient, dans presque tous les cas considérés, à des dépenses plus élevées pour l'enseignement aux anglophones. Le ministère de l'Éducation a remanié, à plusieurs reprises, le système de subventions, tout particulièrement pour exiger que les subventions accordées soient justifiées par des dépenses supplémentaires équivalentes engagées au bénéfice de la minorité française (Churchill, 1982, pour un résumé jusqu'en 1980). Ces mesures faisaient part d'un ensemble très large de dispositions prises en 1977, sur décision du cabinet provincial, visant à "améliorer les services et les ressources nécessaires pour assurer l'égalité des chances en matière d'éducation aux élèves des écoles de langue française" (citée, p. 2, ME, L'éducation en français en Ontario, 1983). Suite à des pressions très fortes venues des francophones, alimentées en partie par les données résultantes de l'étude des coûts précitée mais surtout par la dispute de Penetanguishene (Churchill et al. 1979, v. Globe and Mail 8 octobre 1979), une nouvelle politique fut annoncée en octobre 1979, qui créa une nouvelle catégorie d'établissement d'enseignement, les "entités" de langue française et de langue anglaise, abritées dans un même immeuble mais ayant, chacune, leurs administrations et programmes autonomes (ME, Statement by the Honourable Bette Stephenson, M.D., Minister of Education, 5 octobre 1979). En 1983, des décisions instaurant le français comme matière obligatoire pour

les francophones des écoles françaises et annonçant l'abolition prochaine des clauses limitant le droit à l'enseignement en langue minoritaire aux cas où le nombre d'élèves le justifie, s'inscrivait dans la même ligne d'idées. Le renforcement des pouvoirs de la Commission des langues d'enseignement de l'Ontario (en fait en donnant au ministre de l'Éducation le pouvoir de rendre exécutoires ses recommandations), survenu en 1984, et l'instauration d'une forme ou une autre de représentation garantie pour les francophones au sein des conseils scolaires, une réforme exigée par la décision de la Cour d'appel, doivent finir par établir un régime où, au nom de l'équité, on ronge sensiblement l'autonomie locale, but premier de la politique poursuivie dès les années 1960. L'opposition entre ce but de l'équité pour les minorités et celui de la dévolution des pouvoirs aux majorités locales, déjà notée dans d'autres juridictions (Churchill 1983), semble se confirmer.

Pour affirmer les droits des Franco-Ontariens, le gouvernement a dû prendre des mesures qui vont à l'encontre de la volonté de beaucoup de conseils scolaires, sacrifiant ainsi une partie de sa philosophie de gestion au nom d'un autre principe. Il a fallu aussi remonter le courant des grandes tendances de la politique et de la finance provinciale. Le mouvement en faveur de l'équité pour les minoritaires de langue officielle s'est poursuivi, en même temps, dans toutes les autres provinces (Conseil des ministres de l'éducation, Canada, 1983) et semble couronner un revirement de la politique au niveau de tout le pays.

2.4. LA POUSSÉE TECHNOLOGIQUE ET LA RÉORIENTATION ECONOMIQUE

2.4.1. La "fièvre" de la haute technologie et les réalités du marché du travail

Tous les commentateurs semblent d'accord sur l'existence d'au moins un certain nombre de facteurs très importants pour l'avenir social et économique du Canada. Il s'agit, en premier lieu, d'une perspective économique légèrement améliorée pour les années à venir mais avec la persistance d'un taux élevé de chômage. Le second facteur est la probabilité que, en dépit de changements au niveau international qui réduisent les problèmes posés par la crise pétrolière, toutes les économies entrent dans une phase nouvelle où l'énergie à bon marché est un souvenir du passé; ce phénomène impose des changements structurels et autres dans les économies. Finalement la poussée

technologique dans le domaine de l'informatique paraît vouée à amener des changements importants dans la structure de l'emploi.

Le rapport récent d'un groupe de travail sur le développement du marché du travail pendant les années 1980, déposé à la Chambre des communes en juillet 1981, prévoit que quelques 2.8 millions de nouveaux emplois seront créés au Canada pendant la décennie, dont un bon nombre dans les occupations d'ouvriers hautement spécialisés et dans le domaine de la haute technologie. Des nouveaux postes créés, les deux-tiers seront occupés par des femmes en âge adulte; il est prévu que, d'ici l'an 2000, le taux de participation des femmes dans la population active s'établira au même niveau que pour les hommes (résumé des conclusions dans ME, Rapport de l'Enquête sur l'éducation au palier secondaire, 1981). Des deux changements prévus, l'accroissement du nombre de femmes employées en dehors du foyer est celui dont les implications pour l'éducation sont plus claires; on y voue une discussion plus approfondie dans une section ultérieure. En ce qui concerne l'autre tendance, l'amplification rapide du nombre d'emplois dans les métiers et professions reliés à la haute technologie, les prolongements sont moins prévisibles et, par ce fait, très souvent interprétés à la légère comme une indication qu'il faut immédiatement convertir tout le système d'éducation en moulin à fabriquer des experts des domaines de l'information et de la haute technologie.

En examinant les indices actuellement disponibles, nous croyons que ces interprétations hâtives risquent d'être rapidement démenties par les faits. Technology Review, éditée par le MIT, a récemment publié une étude des retombées de l'évolution technologique aux États-Unis. Comme l'expansion technologique y paraît plus avancée et plus importante qu'au Canada, l'article fournit quelques pistes utiles pour déchiffrer l'avenir. Des chercheurs à Stanford se sont penchés sur les statistiques disponibles et concluent que deux des postulats les plus chers à la presse, n'ont aucun fondement dans la réalité. Les deux sont: (a) la création de nouveaux emplois va être concentrée dans les postes professionnels et techniques qui exigent une éducation poussée et une spécialisation dans des domaines reliés avec l'informatique; (b) la haute technologie va exiger des compétences plus poussées et de plus haut niveau parce que les employés auront à utiliser des ordinateurs et d'autres équipements avancés. Les chercheurs démontrent que beaucoup d'observateurs se sont laissés tromper par des statistiques exprimées en pourcentages; ainsi un accroissement de 100 pour cent, prévu pour le poste d'analyste de systèmes au niveau de l'ensemble des États-Unis, n'équivaudra qu'à 200 000 postes; en

citant des chiffres comparables pour d'autres métiers reliés à l'informatique, ils notent que dans chacune de trois catégories de postes à bas niveau de qualifications--des concierges (nettoyeurs), infirmiers-assistants et préposés d'entretien dans les hôpitaux--il y aura neuf fois plus de postes nouveaux que dans la catégorie de programmateurs d'ordinateur. La spécialisation des personnes par une formation technologique poussée tournera en désavantage à cause de la rapidité des changements technologiques. Ainsi l'évolution des langages et des systèmes ordinateur va diminuer notablement les exigences placées sur la plupart de ceux qui devront faire usage de l'informatique. Leur analyse conclut à la valeur intrinsèque, non pas d'une spécialisation poussée, mais d'une éducation large (Levin et Rumberger 1983).

2.4.2. La minorité face au monde technologique

En ce qui concerne l'orientation des conclusions de notre enquête, trois faits majeurs pour l'éducation des Franco-Ontariens méritent d'être signalés:

a) La familiarisation avec l'informatique et l'initiation aux domaines de la haute technologie doit faire partie de leur éducation générale, comme de celle de tout autre groupe.

b) Pour le plus grand nombre de personnes, l'enseignement n'a pas besoin d'être axé strictement sur l'emploi ni surtout pas sur la spécialisation dans un domaine technique étroit: les auteurs américains qu'on vient de citer répètent, avec d'autres tournures, les propos de Husén, rapportés au chapitre II. Encore une fois, ces observations s'appliquent avec force égale à tous les groupes.

c) A cause du rôle joué par la technologie dans l'évolution sociale de notre temps, nul groupe ne peut espérer accéder à une place d'égalité dans la société de demain s'il ne compte pas parmi ses membres un nombre suffisant de ceux qui, par leurs compétences, se sont mérités des places de leadership dans ce nouveau monde technologique et industriel. À l'opposé des deux faits notés, celui-ci revêt une importance particulière pour les Franco-Ontariens: si un groupe se trouve à l'écart des développements technologiques de pointe, sa position totale risque, à coup sûr, d'en être affaiblie.

Si les deux premières constatations (a et b) sont importantes comme orientation générale, la troisième (c) paraît très reliée à l'une des conclusions majeures de cette enquête. Les Franco-Ontariens courent le risque grave de se trouver marginalisés par rapport aux postes de leadership dans le

développement technologique et industriel des prochaines années. Ce danger résulte, comme on le verra, en grande partie des défaillances du système de l'éducation postsecondaire, mais des causes profondes se trouvent aussi à l'élémentaire et au secondaire.

En résumé, nos CONCLUSIONS SONT:

1. **À cause de cette évolution technologique, des besoins sont nés pour les francophones:**
   a) **d'avoir accès à la familiarisation générale avec l'informatique et la haute technologie comme un composant d'une éducation générale,**
   b) **de recevoir une bonne éducation générale qui n'est pas trop axée sur l'emploi à court terme et, finalement,**
   c) **de disposer d'un système d'éducation permettant que des francophones, en nombre suffisant, accèdent à des connaissances spécialisées de haut niveau leur permettant d'arriver aux postes de direction, de gestion et de conceptualisation dans les professions et industries reliées à la haute technologie.**
2. **De ces besoins découlent aussi des conséquences pour l'avenir de la langue française dans notre province: les langues survivent ou meurent en fonction de leur force d'attraction et de prestige: si les francophones n'entrent pas sur un pied d'égalité dans les domaines scientifiques et technologiques les plus prestigieux, l'avenir même de la langue est compromise.**

3. L'ÉVOLUTION DÉMOGRAPHIQUE ET SOCIALE COMME SOURCE DE BESOINS

3.1. LES BESOINS À LA LUMIÈRE DES DONNÉES QUANTITATIVES

Toute étude de la fourniture des services éducatifs doit tenir compte du nombre de personnes susceptibles de devenir des élèves ou des étudiants. C'est à partir des données brutes tirées des recensements qu'on peut commencer à avoir une idée de l'évolution de la demande. La demande, à son tour, dépend de bien d'autres facteurs que du simple nombre de personnes qui vivent à un endroit donné. Tout comme le concept de besoins, la demande est fonction de

la psychologie des personnes affectées et des conditions matérielles de leur vie. De même, lorsqu'il s'agit des échelons supérieurs du système éducatif, l'exigence d'avoir complété des études antérieures pose une barrière à l'entrée qui permet de chiffrer avec une certaine précision le nombre total de ceux qui peuvent se présenter d'année en année.

Dans ce chapitre nous allons aborder, d'une part, les données "normales" de la démographie utilisées pour chiffrer l'évolution quantitative de la demande et, d'autre part, les indicateurs tirés des recensements et d'autres sources permettant d'apercevoir les besoins spécifiques de la population franco-ontarienne. Ceux-ci sont intimement liés au statut de minoritaires et au besoin général de maintenir les forces du groupe en tant qu'entité culturelle et linguistique vivante. À part le phénomène d'assimilation, souvent étudié dans des recherches antérieures, on abordera aussi des problèmes particuliers reliés à la distribution de la population dans des régions à basse densité relative, ceux que l'évolution historique et sociale a laissés pour compte (comme les personnes acculées à l'abandon scolaire par la non-existence des écoles secondaires de langue française) et, finalement, des modifications à la structure des familles dues, en particulier, à l'évolution du rôle de la femme et sa participation à la population active.

3.2. LES SUITES DES CHANGEMENTS DÉMOGRAPHIQUES QUANTITATIVES

3.2.1. La distribution actuelle de la population franco-ontarienne

a) Description: le nombre total de personnes de langue maternelle française s'est stabilisé en Ontario depuis une décennie. Le tableau IV-1 présente des données sur la population en fonction de la langue maternelle pour tout le Canada à partir des trois derniers recensements. Les Franco-ontariens de langue maternelle sont quelques 476 000 en 1981 sur une population totale de 8 625 105; le déclin depuis 10 ans n'est que de quelque 6 435 personnes, soit un peu plus d'un pour cent des effectifs de 1971. À cause de légères différences dans le système de collecte des données, la perte apparente entre 1971 et 1976 paraissait plus grande qu'elle ne l'était; la révision du système en 1981 rétablit le nombre à un niveau plus comparable à celui de 1971. Il s'agit, en somme, d'un déclin assez peu important en termes absolus. À la largeur du pays, les Franco-Ontariens représentent le plus grand groupement de personnes de langue maternelle française en dehors du Québec,

soit sur un total de 942 085 un peu plus de 50 pour cent, soit 475 605. Ce chiffre est plus du double de celui des Acadiens du Nouveau-Brunswick. La stabilité relative du nombre total est comparable avec le Nouveau-Brunswick et tranche avec le net déclin des Franco-manitobains. La croissance de la population totale de l'Ontario pendant cette période fait que le pourcentage relatif des personnes de langue française a baissé depuis 1971 de 6,3 pour cent à 5,5 en 1981.

La ventilation en termes des lieux de résidence des répondants (tableau IV-2) permet d'apercevoir que les changements de la distribution régionale des Franco-Ontariens, amorcés depuis longtemps, se poursuivent. Ainsi, c'est le Sud qui continue de bénéficier des apports très réguliers de nouveaux venus. À une exception près (Lennox et Addington, où il y a un déclin à peine perceptible) tous les districts de recensement en bordure du lac Ontario et jusqu'à quelques 300 kilomètres au nord, depuis Hamilton-Wentworth à l'ouest jusqu'à Leeds, à l'est, ont enregistré des augmentations. Toronto, comme toujours, demeure le pôle d'attraction le plus puissant du Sud, les districts de Halton, Peel, York, Toronto métropolitain et Durham récoltent, ensemble, une augmentation de plus de 6 500. Ailleurs, la force d'attraction semble s'exercer surtout à Ottawa-Carleton (augmentation de 5 460) et dans les comtés le long de la frontière avec le Québec (Prescott, Renfrew et Russell). Des déplacements importants de la main-d'oeuvre se font aussi vers l'Ouest, à Algoma (2 530) et à Thunder Bay (890). Les chiffres actuellement disponibles ne permettent pas de cerner le rôle joué par l'immigration venue d'en dehors de la province, que l'on pourrait soupçonner d'être à l'origine de la croissance de l'Est. Pour l'avenir du groupe, le fait le plus important à noter est que le Sud, qui accapare depuis bien des années les déplacements internes, est encore la région où la proportion des francophones par rapport à la population totale est à son plus faible, se situant à moins de deux pour cent. Il s'agit, en conséquence, des endroits où le danger de l'assimilation linguistique et culturelle est le plus fort. On revient dans une prochaine section, sur ce phénomène.

b) Implications: les données déjà citées permettent de noter certaines CONCLUSIONS importantes pour l'évolution des besoins éducatifs:

1. **Les Franco-Ontariens constituent encore le groupement le plus fort de francophones à l'extérieur du Québec. Leur nombre ne paraît faible qu'en comparaison avec le pourcentage total de la population de la**

province. Ce fait vient appuyer les revendications faites par des porte-parole de la communauté visant à leur assurer un niveau de services dans le secteur social comparable à ceux des deux autres "grands" groupements de taille comparable--les anglophones du Québec (706 115) et les Acadiens du Nouveau-Brunswick (234 030).

2. Les déplacements internes de la population paraissent nettement liés avec le phénomène du développement économique. Étant donné le danger de l'assimilation posé par ces transferts, deux types de réponses semblent possibles: soit l'instauration de politiques de développement régional plus efficaces, ce qui aurait pour effet de retenir les francophones dans leurs territoires traditionnels, soit l'engagement de moyens plus efficaces pour réduire les effets de l'assimilation chez ceux qui se déplacent. Il va de soi que les deux peuvent être poursuivies en même temps et devraient engager l'effort des gouvernements provincial et fédéral ainsi que des municipalités.

3.2.2. La baisse des effectifs en âge de scolarisation

Face à la quasi-stabilisation du nombre des personnes de langue maternelle française, il y a une chute assez brutale du nombre d'enfants en âge de scolarisation, signe d'une double tendance: le vieillissement de la population et la baisse rapide de la natalité depuis trois décennies. Les effets à long terme sont visibles à partir des données du tableau IV-3, où sont comparées les classes d'âge entre 5 et 19 ans pour les deux groupes, francophones et non-francophones, pendant 40 ans. Si l'on considère seulement le total de la population de la province, les effets du "baby boom" et de l'immigration de l'après-guerre sont très visibles: l'index du nombre d'enfants en 1971 est plus du double de celui de 1951. L'augmentation des francophones pendant la même période est moins importante, car le phénomène de l'immigration a moins joué et, surtout, ils ont souffert de "pertes" dues à l'assimilation: dès qu'une génération cesse d'avoir le français comme langue maternelle, les affectés basculent dans l'autre colonne. Pourtant on voit une très nette tendance à la hausse qui se poursuit jusqu'en 1971. En comparant les deux colonnes qui montrent le pourcentage de la population francophone et non-francophone dans le groupe de 5 à 19 ans, l'on voit comment, au début de la période en 1941, les jeunes étaient nettement plus nombreux dans les familles franco-ontariennes (32,0 pour cent contre seulement 25,0 pour cent). Ce taux, qui est le reflet d'une natalité plus élevée (soit plus d'enfants par

couple), a eu tendance à décliner pendant toute la période pour les francophones, malgré une remontée visible dans les chiffres du recensement de 1971 (la tranche d'âge étant née, bien sûr, en moyenne 12 années auparavant). Du côté non francophone, le taux de 1941 (année qui reflète la natalité des années de la dépression) est tout à fait comparable à celui de 1981, se situant entre 24 et 25 pour cent. Or, une comparaison avec les francophones en 1981 démontre que ceux-ci ont continué à voir diminuer le nombre d'enfants, dont le pourcentage par rapport à la population est descendu en dessous du niveau des non-francophones. Ce déclin de la proportion des enfants, conjugué avec celui du pourcentage du groupe par rapport à la population totale de la province, amène une baisse très importante du pourcentage formé par les francophones en âge de scolarisation par rapport au total de ce groupe en Ontario. En 1941 près de 10 enfants sur 100 dans cette tranche d'âge étaient de langue maternelle française; en 1981, ce chiffre tombe à moins de 5 pour cent.

Le phénomène le plus important, pour la compréhension des problèmes du système d'éducation en rapport avec l'enseignement en langue française, est celui révélé par le décalage des indices pour les deux groupes linguistiques sur la période qui va de 1971 à 1981. Alors que le système scolaire dans son ensemble a eu à souffrir de bouleversements majeurs et d'affrontements politiques, à cause du fait que ces années ont vu une diminution de 100 à 92 pour la population total (à 93 pour les non-francophones), **proportionnellement** le groupe francophone en 10 ans a subi des pertes de quelque 3,5 fois plus grandes que celles des non-francophones. Si les non-francophones subissent un déclin de 8 pour cent, les francophones s'en sortent avec la perte de 27 pour cent de leurs effectifs.

Le tableau IV-4 permet de voir, par tranches d'âge de cinq ans, les nombres correspondant aux francophones et non-francophones dans les âges qui vont de 0 à 19 ans, sur la même période de 40 ans. Fait important pour les prévisions à court terme, pour le groupe de 0 à 4 ans, on ne voit, en 1981, aucune tendance à la hausse mais plutôt le contraire, une légère diminution en comparaison avec 1976. Il faut rappeler cependant que le recensement de 1976 avait eu pour conséquence de surestimer légèrement la population de langue française. Or, en comparant pour l'année 1981 les proportions formées par chaque tranche d'âge, le rapport avec le total de la population est à peu près stable pour les trois groupes 0-4, 5-9, et 10-14, mais en retraite nette par rapport au groupe de 15-19. Nous interprétons ceci comme l'indicateur du fait que, après une baisse abrupte correspondant à l'alignement de la natalité sur

les normes de la population anglaise, les groupes d'âge ont cessé leur chute libre pour en arriver, pour le moment au moins, à une certaine stabilité. Par contre, la ventilation par sous-groupe révèle jusqu'à quel point la baisse des effectifs est grave pour la politique scolaire française: en 10 ans (1971-1981), dans la tranche d'âge 10 à 14 ans, il y a eu une diminution de 35,9 pour cent (12,7 pour cent pour les non-francophones) et pour ceux âgés de 5 à 9 ans, la réduction atteint le chiffre de 41,3 pour cent, plus du double de la baisse de 20,0 pour cent subie par les non-francophones.

Pour terminer l'examen de ce tableau, il faut noter que les effets de la baisse de la natalité sont amortis pour les écoles anglaises par l'immigration (avec aussi une certaine assimilation des francophones). Ainsi, le groupe de non-francophones âgés de 0 à 4 en 1971 se chiffraient à 601 875 tandis que, cinq ans plus tard le même groupe (alors âgé de 5 à 9 ans) s'était accru de près de 25 000 et en 1981, arrivé à l'âge de 10 à 14 ans, avait un effectif total de 644 655, ce qui correspond à une croissance nette de 7,1 pour cent en 10 ans. Le groupe francophone correspondant accuse une diminution de 10,6 pour cent pendant la même période. Même si l'émigration des jeunes familles pourrait, en principe, être à l'origine de cette baisse (les données ne sont pas disponibles), il nous paraît plus probable qu'il s'agisse d'une mesure directe de l'assimilation linguistique, problème auquel nous retournerons prochainement.

Les effets directs sur la démographie scolaire, c'est-à-dire sur les inscriptions aux établissements d'éducation, n'est pas fonction seulement du nombre absolu mais aussi du taux de "participation" (tableau IV-5). Pour la dernière décennie, on voit une nette augmentation du taux de participation du groupe francophone--au moins en ce qui concerne la statistique scolaire officielle. Il faut se rappeler que, à cause du fait qu'il y a toujours un certain nombre de personnes qui ne sont pas présentes dans les établissements scolaires (malades, débiles profonds, etc.), même avec un régime de scolarisation obligatoire et universelle, le taux de participation ne tourne qu'au tour de 96-97 pour cent. Or, la statistique officielle actuelle démontre que les inscrits à l'éducation en langue minoritaire dépassent largement le nombre de personnes susceptibles de s'inscrire: pour les plus jeunes, de 5 à 9 ans, le taux de participation, calculé à partir des classes d'âge de langue maternelle française, atteint 121,3 pour cent; il s'agit en effet, du phénomène de l'inscription de non-francophones dans les classes et écoles françaises. Pour le groupe de 10 à 14 ans, le chiffre est de 102,2 pour cent. C'est seulement dans la tranche correspondante à l'école secondaire qu'apparaissent des taux qui

réflètent, à peu près, la participation réelle des deux groupes. Par l'effet jumelé de plusieurs facteurs (fin de l'obligation scolaire, taux de rétention moins élevé) un décalage assez important de plus de 10 points sépare les deux groupes (48,1 pour cent contre 57,1 pour cent du côté non-francophone), ce qui équivaut à une rétention presque 20 pour cent plus élevée pour les non-francophones (57,1 divisé par 48,1 donne le rapport 1,19 à 1,00).

Il y a une mise en garde très importante à faire par rapport à la sur-représentation des "francophones" dans les écoles pour les tranches d'âge allant de 5 à 14 ans. Il y a une nette tendance, manifeste dans nos interviews avec des éducateurs franco-ontariens, à parler toujours de ce phénomène en disant qu'il s'agit d'élèves "anglais" inscrits aux écoles françaises. Dans certaines écoles, que nous avons visitées pendant la période de l'enquête, les indications fournies par les enseignants et directeurs étaient que, parmi les élèves non-francophones inscrits, la majorité était en provenance de familles immigrées de pays de langue latine (p.ex. de l'Italie) et que l'acquisition d'une langue seconde pour eux pouvait se faire soit en anglais soit en français; le choix exercé par les parents était souvent dû à l'idée que le français était plus près de la langue maternelle des enfants, lesquels allaient acquérir l'anglais plus tard, de toute façon. À d'autres endroits on nous signale que bien des enfants inscrits, dont la langue maternelle n'est pas le français, sont issus de familles où la langue d'usage est l'anglais mais où l'un ou l'autre parent est canadien de langue maternelle française. Inutile d'ajouter, peut-être, que ce dernier groupe d'enfants jouit du droit constitutionnel à se faire instruire dans les écoles françaises, en vertu de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés. La présence d'enfants de langue maternelle autre que le français constitue, sans doute, un problème très important du système scolaire; mais il est d'autant plus important d'en parler de façon à ne pas brouiller les concepts en cachant, sous le même vocable "anglais", un groupe d'enfants d'origines très diverses.

3.2.3. La baisse des effectifs scolaires et le rétrécissement du système élémentaire et secondaire

Les effets de la baisse des effectifs en âge de scolarisation sur le système scolaire peuvent être examinés en fonction des données présentées dans les tableaux IV-6, IV-7, IV-8 et IV-9. Il faut se rappeler cependant deux phénomènes qui ont tendance à réduire l'impact des variations démographiques brutes: (a) pendant la période esquissée, on a poursuivi une politique visant à

étendre l'accès à l'enseignement en français, ce qui a pour effet d'accroître le nombre d'établissements scolaires, surtout dans les régions de la province où il n'y en avait pas eu auparavant; (b) l'inscription d'élèves de langue maternelle autre que le français a fait grossir le nombre de ceux qui figurent comme scolarisés dans le système d'enseignement minoritaire. Sans l'apport de ceux qui ne sont pas de langue maternelle française, le nombre d'établissements serait probablement moindre, même si la différence est impossible à quantifier de manière exacte en se servant des données démographiques.

Les données chiffrées donnent une description des contours du système élémentaire et secondaire suffisamment claire pour ne pas les répéter ici. Il est surtout intéressant d'examiner les tendances de l'évolution, lesquelles confirment largement les expectatives qu'on pourrait se former à partir de la démographie générale en tenant à l'esprit les deux facteurs indiqués ci-dessus. Un point global à retenir comme toile de fond à la discussion:

> Même en tenant compte de la réduction de la taille du système résultant des baisses démographiques, le système scolaire de langue française comptait en 1981-82 94 210 élèves à l'élémentaire et au secondaire, desservis par près de 5 000 enseignants dans un réseau de plus de 350 établissements scolaires. **La taille du système d'écoles françaises en Ontario est l'équivalent d'à peu près la moitié (ou plus) du système scolaire de quatre provinces canadiennes (Alberta, Nouvelle-Écosse, Nouveau-Brunswick, Saskatchewan) et dépasse, bien sûr, celui de l'Île-du-Prince-Édouard.** Le système dont on parle n'est pas quelque chose de négligeable et les baisses d'effectifs subies n'ont rien enlevé à son importance. Il s'agit d'un acquis de premier ordre, qui mérite tout l'effort nécessaire pour le conserver et le développer.

Le tableau IV-6 résume les changements majeurs des inscriptions. Celles-ci tombent, entre 1970-71 et 1981-82, de près de 23 000 élèves francophones à l'élémentaire ou 25,1 pour cent et, du côté anglophone 16,4 pour cent. Les mêmes comparaisons ne sont pas possibles en ce qui concerne les écoles secondaires, car l'augmentation des inscriptions francophones s'est poursuivie pendant plusieurs années après 1970-71 en fonction de la constitution du réseau d'écoles les desservant, l'élargissement du nombre de crédits disponibles en français dans les écoles mixtes et, finalement, l'accroissement du nombre de francophones qui décidaient de demeurer dans le système (prolongement de la durée moyenne de la scolarité). À l'élémentaire, le réseau d'écoles desservant les francophones suit une courbe descendante, passant de 333 en 1970 à 277 en 1982 (tableau IV-7). En partie à cause de la création de nouvelles écoles dans les comtés du Sud de la province, les

inscriptions à l'élémentaire ne suivent pas entièrement l'affaissement des classes d'âge pour la population de langue maternelle française, le chiffre comparable étant de 41,3 pour cent; l'écart entre ceci et le déclin de seulement 25,1 pour cent peut être expliqué en fonction toujours des mêmes deux phénomènes: l'inscription des élèves non francophones et l'ouverture de nouvelles écoles et classes.

À travers les tableaux IV-7 et IV-9 il est possible de suivre l'évolution des effectifs d'année en année. La "crête" de la vague démographique de l'après-guerre se situe, pour les écoles françaises, en 1969 à l'élémentaire et en 1975 pour le secondaire. L'écart entre les chiffres atteints au moment de la crête et ceux d'aujourd'hui constitue un indice du degré de stress exercé sur le système par le phénomène de croissance suivie de la décroissance. Au secondaire français le décalage entre 1976 (31 510) et 1981 (26 686) est de 15,3 pour cent, comparativement à 6,9 pour cent pour les non francophones (1977: 582 320; 1981: 541 949). A l'élémentaire, le déclin entre la crête de 1969 (90 397) et 1981 ne diffère guère du déclin décennal déjà cité, étant de 25,2 pour cent. En suivant les crêtes annuelles d'inscriptions il est possible de confirmer ces tendances; en fait, le déclin année par année est plus marqué et l'écart avec les non-francophones encore plus prononcé. En 9e année du secondaire, la chute depuis la crête atteinte en 1972 arrive jusqu'à 36,6 pour cent en 1981, comparativement à 22,5 pour cent du côté anglophone. En parcourant le détail des inscriptions à l'élémentaire pour l'année 1982 et les années précédentes, il paraît que le "creux" de la vague des inscriptions à l'élémentaire ne se laisse pas facilement cerner: les apports venant des interactions de facteurs autres que la démographie (nouvelles écoles et classes, inscriptions de non-francophones, etc.) ont abouti à une stabilité relative sur plusieurs années (il n'y a guère de tendance visible dans les données de 4e à 8e année en 1982).

La répartition des élèves de l'élémentaire entre écoles publiques et écoles séparées catholiques (tableau IV-8A et IV8B) démontre la montée régulière du nombre d'inscrits aux écoles publiques, même si la majorité écrasante des élèves (95 pour cent) restent dans les conseils d'écoles séparées. Quant aux enseignants, le nombre s'est rétréci à un taux légèrement inférieur à celui des effectifs d'élèves dans les écoles séparées, soit 21 pour cent entre 1970 et 1981 comparativement à un déclin de 28 pour cent de ces derniers.

3.2.4. Un premier bilan: quelques implications de la baisse des effectifs

L'importance des données démographiques est difficile à exagérer, même si les interprétations qu'on en fait l'ont souvent été. Le pessimisme propagé par des rapports qui prédisent la fin immédiate et prochaine du groupe francophone hors Québec ou celui de l'Ontario ne paraît guère justifié. Les projections sur de longues périodes, de tendances observées pendant une année, risquent de se voir démenties par un changement peu de temps après. On n'a qu'à citer les prévisions du prix du pétrole comme exemple des effets du prolongement sur quelques décennies de tendances observées sur une période de quatre ou cinq ans. De même pour la démographie, surtout lorsque certaines des données fondamentales restent sous contrôle des autorités publiques. Un des meilleurs exemples de l'effet possible d'un changement de l'orientation politique d'un gouvernement est fourni par la décision de rendre le droit à l'éducation en langue française individuel plutôt que collectif en Ontario. L'effet à court et à long terme est imprévisible pour l'instant; tout ce que l'on sait, c'est que ce changement revêt l'allure d'une petite révolution au niveau des principes d'opération du système scolaire. Si l'on tourne la page et considère, sous cette lumière, la position très défaitiste adoptée par R.W.B. Jackson, commissaire chargé de l'enquête sur la baisse des effectifs scolaires en Ontario (ME, rapport final, 1978), il est clair que tous ces propos reposent sur l'immobilité de certaines politiques gouvernementales, alors que celles-ci se trouvent en pleine évolution. L'une des données écartées comme invraisemblables dans le rapport Jackson était la possibilité que, en situation minoritaire, les Franco-Ontariens accèdent au contrôle politique et administratif de l'enseignement en langue française; aujourd'hui les différentes instances concernées forgent une nouvelle structure de rapports, dont le contenu reste encore difficile à prévoir en tout, sauf peut-être pour constater que les progrès accomplis démentent déjà les hypothèses utilisées par Jackson, il y a seulement cinq ans.

Ceci dit, rien n'est plus alarmant que de réfléchir aux effets conjugués des différents facteurs relevés. Citons, en particulier, les suivants:

a) La baisse de la proportion des enfants dans la population francophone, signe d'un vieillissement qui n'est guère compensé par des apports externes.

b) La saignée des effectifs dans des régions traditionnellement fortement francophones par l'effet des migrations vers le sud.

c) La chute rapide des effectifs scolarisés, en dépit de l'ouverture de nouvelles classes et écoles dans les régions de réception.

d) Les indications d'un niveau de stress plus élevé exercé sur le système éducatif français par une baisse d'effectifs beaucoup plus forte que celle observée chez les non-francophones.

À ceci il faut ajouter aussi certaines tendances du contexte économique, particulièrement le déclin des industries comme la minerie dans des régions qui, depuis longtemps, avaient retenu sur place une partie importante de la population francophone de la province. Il s'agit d'une pression de plus pour renforcer la tendance à la migration.

Pour l'avenir ces faits démographiques appuient les CONCLUSIONS suivantes:

1. **Que le nombre et la taille des établissements scolaires desservant les francophones sont destinés à se réduire encore: il faudra trouver un équivalent pédagogique et bien français du dicton: "Smaller is better".**
2. **Que toute politique ayant pour effet de renforcer la stabilité économique, sociale et démographique des régions limitrophes du Nord, de l'Ouest et de l'Est de la province, au détriment des parties du Sud et du Centre, aura tendance à retenir les francophones sur place dans des endroits qui favorisent la retention de la cohésion linguistique et culturelle du groupe.**
3. **Que toute politique de la province ou des associations et organismes franco-ontariens devra tenir compte du nombre grandissant des francophones du Sud et, en particulier, de leurs besoins particuliers et plus urgents en matière d'appuis culturels et sociaux.**
4. **Que des mesures vigoureuses sont nécessaires pour renforcer des régions autres que le Sud de la province et pour fournir un appui franc et sans ambages au maintien du français partout dans la province, faute de quoi l'on condamne la minorité à une place toujours décroissante et, tout probablement, insignifiante dans l'Ontario de demain.**
5. **Dans le cadre de conseils scolaires individuels, lesquels sont toujours bilingues, le poids relatif des francophones en matière d'influence politique va en décroissant précisément au même moment où la baisse des effectifs les affecte de façon différentielle: c'est un scénario qui tenderait à réduire les possibilités de voir s'adopter des**

politiques locales appropriées pour aider les francophones, et qui risque de faire naître des situations de confrontation et d'hostilité accrues.

6. **Lorsqu'un conseil scolaire doit affronter le problème de la décroissance des effectifs et la fermeture des écoles, ce sera le côté français qui, en moyenne, sera le plus affecté; étant donné les rapports de force politique dans la plupart des conseils scolaires, cette situation aura pour effet d'accroître la probabilité que des fermetures d'écoles françaises aient lieu sans tenir dûment compte des effets sur les communautés minoritaires concernées.**

Ce bilan préliminaire est nécessaire avant d'aborder de front quelques-uns des besoins éducatifs des Franco-Ontariens qui résultent de l'évolution sociale et démographique actuelle.

4. PRINCIPAUX BESOINS DES FRANCO-ONTARIENS RÉSULTANT DE L'ÉVOLUTION SOCIALE ET DÉMOGRAPHIQUE

L'évolution du contexte social et des données démographiques que nous venons d'esquisser modifie de façon importante les demandes sur le système éducatif. Il va de soi que le système d'éducation ne peut, seul, prétendre résoudre l'ensemble des problèmes de la communauté franco-ontarienne. Par contre, même si son influence n'est pas toujours décisive, l'éducation a un effet direct et souvent majeur sur la plupart de ces problèmes. Ainsi les constatations de ce chapitre servent de cadre de référence à toute la discussion qui suit dans notre diagnostic. Dans les prochains paragraphes, l'objectif est de préciser certains des domaines prioritaires où l'action éducative paraît avoir un rôle important à jouer.

4.1. L'ASSIMILATION LINGUISTIQUE

Nulle discussion des problèmes de la communauté franco-ontarienne peut éviter de donner une place de première importance au phénomène de l'assimilation. Tant a été écrit à ce sujet, qu'il paraît superflu d'entrer dans le détail, d'autant plus que les données du dernier recensement permettant d'examiner plusieurs questions de près, ne sont pas encore disponibles. Cette discussion du problème se limitera à mentionner quelques points d'importance pour l'orientation de la politique et à décrire, à gros traits, le phénomène à l'heure actuelle.

Les statistiques sur l'évolution des francophones présentées dans la section précédente se réfèrent aux personnes de langue maternelle française. Même si certaines études assez alarmistes du passé ont mis en relief des indicateurs globaux de l'assimilation--le nombre de personnes d'origine ethnique française utilisant l'anglais au foyer--la tendance actuelle des études de ce genre est de s'en référer à des données indiquant les comportements langagiers de la génération actuelle, soit le décalage entre le nombre de personnes de langue maternelle française et ceux qui ne l'utilisent plus comme "langue d'usage au foyer", ou langue usuelle. On considère que ces derniers sont ceux dont les enfants ont les plus de chances de perdre le français comme langue maternelle et qui, eux-mêmes, risquent un jour de l'abandonner complètement. Au tableau IV-10 sont regroupées des données sur la répartition de la population de langue usuelle française dans dix régions de la province, selon les deux recensements de 1971 et 1981. En suivant les

indications d'un article récent de Joy (1983), l'on voit qu'il y a dans le Nord et l'Est de l'Ontario (les régions I à IV) 266 140 personnes de langue usuelle française et qu'elles représentent 20,5 pour cent de la population. Le Sud (les régions VI à X) comptent pour 61 300 personnes, qui vivent dans un milieu où ils représentent moins d'un pour cent de la population. L'Ouest (la région V) est le seul endroit où le nombre et le pourcentage vont en augmentant, résultat de la migration. Or, si l'on compare ces chiffres à ceux qui correspondent à la langue maternelle, il s'avère que le taux net de transfert linguistique vers l'anglais est très différent selon la région. Des 326 575 personnes de la région du Nord et de l'Est qui étaient de langue maternelle française, 18 pour cent ont opté pour l'anglais au foyer, contre 55 pour cent parmi les 139 100 dans le Sud.

Ces données confirment, si besoin était, jusqu'à quel point les déplacements vers le Sud constituent un problème. Ceux qui se trouvent les plus exposés à l'anglicisation et à la possibilité de la disparition comme membres de la communauté, constituent 29,9 pour cent des effectifs de toute la province. Les taux indiqués pour le Nord et l'Est de la province sont de par trop rassurants, car ce sont les régions qui ont continué, au moins jusqu'à très récemment, à recevoir le plus gros des effectifs venant en Ontario du Québec (Joy, 1967); l'effet de leur arrivée est de cacher partiellement le taux élevé d'anglicisation chez ceux qui étaient déjà sur place.

Même si les études de l'assimilation ont traditionnellement mis en relief le fait que le taux d'anglicisation des francophones monte très rapidement dès que les jeunes entrent sur le marché du travail vers les 20-25 ans (FFHQ, 1977; Ravault 1977), il faut signaler un phénomène des plus graves: l'assimilation en très bas âge. Il nous paraît que le niveau de cette assimilation n'est très bien apprécié ni des autorités ni du public en Ontario, car on a toujours tendance à faire confiance au rôle conservateur de la famille, au moins pour les plus jeunes. Si l'on retourne pour un instant au tableau IV-4, où sont étalés les chiffres concernant la répartition des enfants de langue maternelle française selon la tranche d'âge et par année de recensement, il est possible de lire en "diagonale" l'évolution de chaque classe d'âge: le groupe âgé de 0 à 4 ans en 1971, est celui de 5 à 9 en 1976 et de 10 à 14 en 1981. Pendant cette période de 10 ans ce groupe perd 10,6 pour cent de ses effectifs. Les autres groupes des années de l'après-guerre (1951-61, 1961-71) ont des gains nets, sans doute l'effet de l'immigration venue d'en dehors de la province. À moins qu'on suppose qu'il y a eu une sortie importante de jeunes familles avec leurs enfants

dans la dernière décennie (hypothèse toujours possible mais pas très plausible) le tableau démontre le degré d'anglicisation reconnue et déclarée par les parents lors des recensements: pour y arriver, il faut que le parent reconnaisse que l'enfant ne comprend plus le français. Pour l'interprétation des statistiques, il est important de noter que ces enfants ne figureront pas, dans les recensements de l'avenir, comme des personnes "assimilées" car les calculs se font d'habitude à partir des données sur la langue maternelle du moment.

Nous en CONCLUONS:

1) **Le phénomène de l'assimilation est un problème prioritaire pour le système scolaire partout dans la province. Dans la plupart des régions qui ne sont pas directement limitrophes avec le Québec, il s'agit d'un danger immédiat qui pèse sur l'avenir de la communauté. Tout doit être mis en oeuvre dans la politique scolaire pour limiter le degré d'assimilation subie et, dans la mesure du possible, de la renverser pour les jeunes qui entrent à l'école.**
2) **Les moyens de l'école étant limités, aucune politique scolaire ne peut être efficace en l'absence de mesures énergiques dans plusieurs autres secteurs des services publics, surtout ceux des services sociaux relevant de l'autorité provinciale et des municipalités.**
3) **La gravité du problème justifie des mesures exceptionnelles de la part des autorités provinciales, allant bien au delà des traditions en vigueur. À moins d'une intervention massive et déterminée, il y a peu de chances que le plus gros de la communauté franco-ontarienne habitant en dehors des régions de l'Est et du Nord réussisse à se renouveler au delà de la génération actuelle.**

Comme le faisait remarquer le recteur de l'Université de Moncton, l'assimilation des minorités francophones hors Québec dépend surtout du point jusqu'auquel "les Canadiens anglais veulent être justes et raisonnables". "Ce n'est pas une question de statistiques!" (Jean Cadieux, cité par Ravault, 1977, p.40).

Tandis que le gros de notre rédigé s'adresse à la politique officielle, il convient d'ajouter que, même lorsque la société anglaise est "juste et raisonnable", le fait de vivre en français dans l'Ontario demeure un acte de foi qui exige un effort personnel et l'appui actif des francophones à travers toutes leurs associations et groupements sociaux et culturels. Jamais l'école et les

institutions publiques ne suffiront à la tâche, à moins qu'elles reçoivent l'appui réciproque de la communauté franco-ontarienne.

4.2. L'ISOLEMENT CULTUREL ET LE RÔLE COMMUNAUTAIRE DES ÉCOLES

À l'ère des médias de communication de masse, où la télévision occupe, en moyenne, bien plus d'heures d'attention chez les enfants et les jeunes que l'école (souvent deux à trois fois plus d'heures par année), tous ceux qui vivent dans un milieu saturé par des médias véhiculant une langue et une culture différentes des leurs, peuvent être définis comme des isolés au sens culturel. Cette définition large s'applique à la grande majorité des Franco-Ontariens et, en dépit des liens familiaux et sociaux, beaucoup cèdent à l'attraction exercée 24 heures sur 24 par cet entourage sonore et visuel des ondes, renforcé par une vie socio-économique de langue anglaise.

La définition large de l'isolement culturel est reconnue par les autorités publiques, tant provinciales que fédérales, depuis (au moins) la fin des années 1960. Le problème général des médias étant reconnu, il est inutile de surajouter des pièces au dossier de doléances déjà exprimées par les organismes francophones (V. p.ex. FFHQ, 1977, pour un résumé de la situation, province par province); la nécessité urgente de continuer des mesures pour rétablir, un tant soit peu, l'équilibre culturel dans les régions habitées par les deux groupes linguistiques, demeure un élément du milieu auquel l'école, le collège et l'université doivent répondre.

Le rôle culturel de l'école par rapport à la communauté franco-ontarienne a été souvent mentionné dans les documents officiels, dont le plus éloquent était probablement le rapport de la Commission ministérielle sur l'éducation secondaire en langue française (ME, 1972):

> L'école tient une place centrale dans la vie culturelle de la minorité linguistique. Par conséquent, il est important pour l'épanouissement culturel de la population francophone que les écoles jouent la part la plus complète dans ce domaine. Les écoles de langue française doivent vraiment être des écoles au service de la communauté, facilement accessibles à l'ensemble de la population appartenant au groupe linguistique pour lequel elles ont été créées. Les comités de langue française (les CCLF actuels), en collaboration avec les conseils scolaires doivent trouver les voies et moyens visant à garantir ce principe (ibid. p.51).

L'enquête récente sur l'éducation au palier secondaire, dans ses recommandations, parle de ce rôle culturel dans le contexte de la fermeture des établissements en réponse à la baisse des effectifs. La recommandation

n° 85 demande au ministre de l'Éducation de s'assurer que les conseils scolaires mettent en place des mécanismes leur permettant de tenir compte de l'impact sur la vie culturelle et linguistique de la communauté avant la fermeture d'une école ou d'une classe de langue française. La réponse officielle du ministère de l'Éducation à l'enquête indique, dans un résumé à la fin, par rapport à la décision sur la mise en oeuvre de cette recommandation, qu'elle est "terminée" (ME, 1982).

Que les conseils scolaires possèdent certains mécanismes d'évaluer les retombées des fermetures d'écoles, il ne paraît pas y avoir de doute. Mais, dans la plupart des régions, le pouvoir décisionnel et le contrôle de ces mécanismes revient aux non-francophones. Que, en l'absence d'une intervention extérieure efficace et déterminée, la majorité des autorités locales soient prêtes à faire des sacrifices financiers pour améliorer le sort de la minorité, serait surprenant (v. à ce sujet, la discussion des méthodes de prise de décisions dans un chapitre ultérieur). Tout paraît indiquer que des mesures assez précises sont nécessaires de la part des autorités centrales pour prévenir un certain nombre de fermetures dans les années à venir, ceci en fonction de critères différents de ceux normalement utilisés par les conseils scolaires. Il va de soi que l'efficacité de la promulgation de critères obligatoires et plus rigoureux va dépendre aussi de la volonté d'appuyer les conseils scolaires par des mesures financières.

De façon plus large, il paraît y avoir beaucoup de chemin à faire pour convertir l'école française en centre communautaire. Actuellement chaque conseil scolaire adopte "sa" politique des écoles communautaires et il est assez rare que des mesures spéciales soient prises favorisant la minorité francophone. Or, le fait de mettre les deux groupes linguistiques sur un pied de quasi-égalité par rapport à l'utilisation des écoles par la communauté--ce qui est la réponse "normale" dans la majorité des cas--équivaut à oublier l'inégalité de situations des deux groupes. Des mesures compensatoires sont nécessaires. Dans les régions à basse densité de population, il serait même souhaitable que, sur un plan régional, une planification d'ensemble soit réalisée (peut-être sous l'égide de l'Office des affaires francophones) entre les différents ministères responsables de la livraison de services afin que, dans la mesure du possible, ce soit l'école qui est le lieu où s'adresseraient des citoyens francophones pour avoir toute une gamme de services en leur langue: le fait même de les concentrer à un seul endroit aurait pour effet de les rendre plus rentables et plus utilisés. Des mesures assez simples peuvent être

adoptées pour standardiser les coûts de bureaux et autres locaux utilisés par différents services communautaires; l'adhésion à un tel système, au niveau des conseils, devrait demeurer facultative en ce qui concerne le format légal (en particulier pour assurer le respect des droits constitutionnels des conseils d'écoles séparées) mais avec un système de prise de décision qui laisse le choix aux mains des francophones. Un système de ce type serait des plus importants pour la création de "noyaux" de contacts en langue française dans les régions de la province où les francophones sont minoritaires et celles qui, en dépit des proportions respectives, sont très éloignées (le Nord en particulier).

A la lumière de ces considérations, il paraît que le renforcement du rôle communautaire de l'école française devient une urgence et devrait s'accompagner de plusieurs mesures:

i. **La mise au point d'une politique plus vigoureuse et positive pour appuyer l'utilisation communautaire des écoles françaises et le renforcement des stimuli destinés à le rendre possible surtout dans les milieux les plus nécessiteux: régions de très basse densité relative de la population française, les communautés isolées du Nord et de l'Ouest et les communautés rurales.**

ii. **Le développement d'une politique provinciale qui vise à coordonner des services de langue française au niveau local, utilisant de préférence l'école comme le noyau du développement de services sociaux qui, pour la population majoritaire, sont livrés sous d'autres formes. Il faut songer à tout le domaine de l'assistance sociale, de la santé et de la culture (bibliothèques, etc.). L'une des méthodes pour y arriver pourrait être la constitution d'un comité interministériel chargé de faire des recommandations précises, peut-être avec une phase expérimentale (e.g. dans le Nord).**

iii. **La rentabilisation éventuelle des immeubles scolaires moyennant des paiements pour leur utilisation par des services sociaux autres que l'éducation, devrait faire partie de tout examen des politiques visant à réduire le nombre d'écoles mixtes et à rendre plus indépendantes les unités de langue française. Dans certains cas, où la taille de l'entité de langue française ne justifierait pas l'occupation d'un immeuble scolaire, l'adjonction d'un nombre de bureaux de services sociaux permettrait de rentabiliser l'immeuble de façon à permettre de le vouer à l'usage exclusif des élèves francophones dans une vraie école communautaire.**

iv. Un système de subventions aux activités culturelles "non éducatives" (au sens de la division des responsabilités des ministères concernés) pourrait être mis en place en laissant un certain contrôle local des fonds par la représentation francophone auprès des conseils scolaires (quelle que soit la forme qu'elle prendra dans les décisions définitives) pour faciliter les multiples "petites" activités qui font vivre des communautés isolées mais pour lesquelles les demandes à Queen's Park seraient trop difficiles, voire farfelues, étant donné les sommes en cause.

v. Les critères utilisés pour la subvention des cours d'adultes le soir à travers le système scolaire devraient être considérés à la lumière des difficultés que rencontrent les adultes francophones en dehors des grands centres urbains pour avoir accès aux cours de type "pratique" ainsi qu'au rôle joué par certains cours dits "d'intérêt personnel", lesquels sont exclus de subventions car ils ne débouchent pas sur des "crédits" (V. aussi 3.2.4.).

4.3. L'ISOLEMENT GÉOGRAPHIQUE APRÈS L'ABOLITION DE LA CLAUSE "OÙ LE NOMBRE LE JUSTIFIE".

La très courageuse politique du gouvernement provincial, annoncée à l'automne 1983, consistant à abolir les clauses législatives limitant l'obligation des conseils scolaires à fournir l'enseignement à la minorité aux seuls cas où "le nombre le justifie", a eu pour effet de créer une nouvelle série de besoins éducatifs que le système d'éducation doit reconnaître.

Le tableau IV-11 fournit une idée assez approximative des dimensions du problème administratif et pédagogique découlant de la nouvelle politique. Les juridictions concernées (comtés ou autres districts) ont été réparties arbitrairement en quatre catégories dont les trois premières correspondent à des situations où le nombre absolu de personnes de langue maternelle française en âge de scolarité est très bas. Étant donné que les élèves plus jeunes présentent plus de difficultés, lorsqu'il s'agit de les transporter sur des distances plus grandes ou quand il faut avoir recours à un régime d'études basé en partie sur l'auto-apprentissage (p.ex. par correspondance ou autre moyen), les limites des catégories sont plus élevées pour la classe d'âge des 5 à 14 ans que pour celle de 15 à 19 ans. Dans la catégorie la plus difficile (I), l'on voit que 27 comtés ou districts ont des groupes d'élèves francophones dont le total entre l'âge de 5 et 14 ans est de moins de 201 élèves en tout, ce qui donne en

moyenne 51 élèves par comté ou district; pour les âges susceptibles d'assister à l'école secondaire (15 à 19 ans), 23 juridictions entrent dans cette catégorie, avec une moyenne de 31 francophones chacune.[1] Cet exemple permet de comprendre l'importance du phénomène décrit. Il y a au total 39 comtés ou juridictions pour les élèves de l'élémentaire et 37 pour les élèves du secondaire qui sont affectés à une catégorie où l'on peut supposer à priori que le petit nombre des effectifs va poser des difficultés. Cette répartition ne tient pas compte de la géographie ou de la proximité de centres susceptibles de fournir des services. Ainsi trouve-t-on dans la catégorie III la région d'Hamilton-Wentworth, dont la nature urbaine et la taille permet aux élèves de se déplacer; des écoles élémentaires et une école secondaire existent déjà et assurent la scolarisation d'une bonne partie de ceux qui sont recensés. La majorité des autres juridictions de la catégorie III ont aussi des services déjà assurés pour une bonne part de la clientèle potentielle. Ce sont donc les catégories I et II qui constituent le noyau difficile, au moment actuel, pour l'organisation des services; il s'agit, pour les plus jeunes, d'un total de près de 4 000 personnes (3 880) ou 6.5 pour cent de la population et, pour leurs aînés, de 2 310 personnes ou 5 pour cent.

La nature très approximative des catégories et l'absence de pondérations pour tenir compte, par exemple, des services disponibles font que les chiffres ont une valeur seulement de démonstration. Cependant quelques remarques s'imposent:

a) Le nombre de francophones affectés n'est pas négligeable, surtout si l'on tient compte du fait que l'immigration intérieure va continuer à disperser les membres de la minorité dans des régions où leur nombre demeure très bas. Les chiffres indiqués se réfèrent aux enfants considérés de langue maternelle française. Comme on l'a déjà remarqué en discutant de l'assimilation, plus les effectifs sont réduits, plus il y a une probabilité que les enfants en question "disparaissent" des statistiques sur la langue maternelle. Il est donc certain, sans que nos données permettent d'en donner une appréciation exacte, que ces mêmes régions sont celles où dans la population se trouvent des enfants qui avaient le français comme langue maternelle mais l'ont perdu complètement selon des statistiques officielles. Une politique énergique de "récupération" linguistique pour attirer ces enfants dans les écoles françaises pourrait avoir des effets très importants pour endiguer l'assimilation des familles isolées.

b) La fréquentation scolaire est fonction des difficultés rencontrées. Si la nouvelle initiative de créer un droit individuel doit faire une différence quelconque dans la pratique, il va falloir une politique dynamique d'implantation menée par les soins des autorités ministérielles. Même dans les conseils scolaires où le nombre de francophones est assez élevé pour justifier, en fonction des critères établis dans l'ancienne version de la Loi sur l'éducation, la création de classes ou même d'écoles, la réaction des autorités scolaires a souvent été le rejet pur et simple des démarches des parents visant à faire prévaloir leurs droits. Or, si ceci arrivait lorsque les parents étaient assez nombreux pour se réunir et discuter des problèmes communs, combien plus facile deviendra-t-il de décourager une ou deux familles qui se présentent de façon isolée? Organiser les opportunités individuelles d'enseignement va exiger un effort très particulier des administrateurs concernés, tandis que le fait de retarder la réponse à une lettre ou à un coup de téléphone de quelques jours, peut suffire aisément à décourager l'inscription d'un élève francophone "problème": la loi du moindre effort, en l'absence de toute intention, peut jouer à la défaveur des parents et des droits acquis. L'absence d'administrateurs de langue française susceptibles de discuter avec les parents et de les sécuriser, l'absence d'informations et de plans détaillés mis entre les mains des personnes les plus fréquemment contactées (p.ex. le directeur ou la secrétaire d'une école où les enfants affectés sont déjà inscrits), tout le menu détail des communications et des rouages administratifs va dresser des obstacles qui, à la lumière des données sur la situation actuelle, va très probablement rendre inefficace l'opération d'une politique pourtant très bien intentionnée.

c) L'identification et l'inscription des élèves n'est que la porte qui, lorsqu'elle est ouverte, révèle les "vraies" difficultés. Jusqu'ici l'on a entendu peu de discussions publiques sur les problèmes pédagogiques posés par les élèves dont le nombre est très réduit. Certaines suggestions les plus usitées, p. ex. les cours par correspondance, ne trouvent guère de faveur auprès des parents, des éducateurs ou des élèves (V. à ce sujet, l'étude de Ryan, 1976, sur les problèmes de l'enseignement dans les localités isolées du Nord). D'autres propositions, basées sur l'emploi de la technologie (Davis et

Ryan, 1980; ME, Enquête sur l'éducation au palier secondaire, 1981), sont très prometteuses mais ne vont guère au delà de l'expression générale d'un vague souhait. L'achat de services à un autre conseil scolaire, l'un des mécanismes prévus déjà par la loi, n'est possible que dans la mesure où ces services existent et que les distances à parcourir par transport routier ne dépassent un certain seuil, variable selon l'âge.

Toutes les indications vont dans le sens d'un effort réel et très sérieux, mené avec l'appui des niveaux les plus élevés du gouvernement provincial, pour "en finir" avec le problème du rejet des droits des francophones dans les régions où leur nombre n'est pas assez grand pour peser dans la balance électorale et politique. Mais les problèmes évoqués ici sont d'une telle gravité qu'il va falloir les adresser dans les plus brefs délais et de façon visible (pour bien éduquer le public), faute de quoi l'initiative peut tourner à rebours: le découragement définitif de certains francophones dont l'espoir a été ranimé par les annonces faites dans la presse et le cynisme renforcé des leaders franco-ontariens devant une politique qui ne manquerait pas d'être libellée, à bref délai, d'un terme comme "window dressing for the Quebec audience".

Ce rapport ne pourra pas résoudre un problème aussi complexe que celui-ci. Cependant les remarques faites ci-dessus sont en étroite concordance avec les orientations découlant d'autres parties de nos recherches et appuient les CONCLUSIONS suivantes:

1. **Il faut que les autorités provinciales prennent l'initiative de répondre aux besoins suivants des francophones:**
   a) **un leadership externe aux conseils scolaires tels qu'ils sont constitués actuellement là où les francophones sont en toute petite minorité, ce leadership étant exercé d'abord par les agences ministérielles;**
   b) **une approche de la part des conseils scolaires qui encourage ouvertement les inscriptions des élèves francophones dans des programmes en langue française et qui sécurise leurs parents (au lieu d'une attitude neutre de répondre à la "demande");**
   c) **l'adoption de méthodes assez novatrices visant à promouvoir l'enseignement à de très petits nombres d'élèves vivant assez isolés les uns des autres.**

2. **Il y a un besoin urgent de trouver des méthodes d'organisation et d'encadrement probablement différentes de celles qui existent dans le régime actuel des conseils scolaires établis dans les régions à très basse densité de population francophone. (Des recommandations détaillées sont présentées au chapitre VII.)**
3. **Des études détaillées de faisabilité devraient être menées pour voir dans quelle mesure des méthodes technologiques (nouveaux moyens de communication, utilisation de la téléinformatique) peuvent venir en aide aux enseignants et aux élèves francophones dans des situations d'isolement géographique ou culturelle.**

4.4. LA MUTATION DU RÔLE DES FEMMES ET L'ÉVOLUTION DE LA FAMILLE FRANCO-ONTARIENNE

Le plus grand bouleversement social qui ait touché la société franco-ontarienne depuis les années de lutte contre le Règlement 17 n'est pas passé inaperçu, mais son impact réel n'a été saisi par l'opinion générale - ni celle du groupe minoritaire ni celle de la société majoritaire environnante. Il s'agit de l'évolution de la famille franco-ontarienne vers le modèle qui domine dans toutes les sociétés hautement industrialisées (le Japon excepté). Le folklore du milieu anglophone continue, dans son ensemble, à faire croire que les Franco-Ontariens vivent, à peu de choses près, comme ils le faisaient aux années 1950. Parce que les priorités de lutte politique ont souvent conduit les associations de la minorité à mettre l'accent sur leurs traditions et les différences culturelles qui séparent leurs adhérents des courants anglo-saxons, on trouve peu de déclarations ou mémoires--à part ceux des groupes proprement féministes ou féminins--qui essaient de dresser des programmes en tenant compte des nouvelles réalités. Peut-être y trouve-t-on aussi le phénomène bien connu des générations: à un moment donné, le groupe de plus de 45 ans détient une bonne partie des positions d'influence et de leadership tandis que la génération qui les succède, a déjà changé d'orientation; si les changements sociaux s'opèrent rapidement, le décalage des perceptions est parfois grand. En somme, tous sont conscients de cette évolution mais on en parle beaucoup moins que la nouvelle réalité n'exigerait.

Notre propos n'est pas de porter un jugement de valeur sur le bien-fondé de cette évolution mais d'en tirer les conséquences pour l'avenir, au moins en ce qui concerne l'éducation. Tel qu'indiqué, le mouvement en cours ressemble à celui subi, jusqu'ici, par toutes les sociétés qui ont passé par les phases

d'urbanisation associée au développement industriel et à l'entrée dans une société de consommation; seul le Japon a passé ce cap sans avoir, jusqu'ici, permis aux femmes d'occuper une place autre que complètement subordonnée dans la vie économique (retraite quasi obligatoire dans la plupart des professions après le mariage ou la naissance du premier enfant). Nous insistons sur la nature presqu'universelle des processus sociaux, car il est impérieux d'apprendre à vivre avec les conséquences.

4.4.1. La nouvelle réalité du rôle des Franco-Ontariennes

Pour ce qui est des données descriptives, les plus importantes touchent à la taille des familles et à la participation des femmes dans la vie active. Des mouvements déjà amorcés avant 1960 étaient visibles dans le recensement de 1971, tel que le laisse entrevoir le Tableau IV-12. Déjà les femmes franco-ontariennes plus jeunes ne mettaient au monde, en moyenne, que 2,6 enfants, comparativement à 2,1 pour les anglophones et à 4,2 pour la génération de leurs mères. L'effet de la baisse rapide des naissances en fonction de l'âge de la mère est très prononcé. Les statistiques sur le travail rémunéré à l'extérieur du foyer sont tout aussi convaincantes. Pour l'Ontario, les décalages entre anglophones et francophones sont minimes déjà en 1976 (V. tableau IV-13). Le lien avec l'urbanisation est clair aussi. En 1976 la population féminine de langue française en Ontario habitait à 71,0 pour cent les zones urbaines (villes de plus de 5 000 habitants) et à 29,0 pour cent les zones rurales; pour les anglophones les chiffres correspondants sont de 75,7 et 24,3 pour cent (Fédération des femmes canadiennes-françaises, 1981, annexe, tableau 5), écart qui va en s'amenuisant.

La Commission pour l'étude de la baisse des inscriptions scolaires (ME, 1978, Interim Report, pp. 107, 126) émettait déjà l'hypothèse que le taux de naissances chez les jeunes femmes francophones avait baissé en dessous de la moyenne pour la province. La baisse vertigineuse des plus jeunes classes d'âge chez les francophones était à l'origine de cette idée qui se révèle erronée. D'après les données sur la nuptialité et la fécondité du dernier recensement, (Statistique Canada, Nuptialité et fécondité 92-906) il paraît que pour les femmes non-célibataires âgées de 15-44 ans le taux de naissances pour les francophones (langue maternelle) en Ontario demeure légèrement plus élevé que pour les anglophones (1 902 enfants/mille femmes non célibataires contre 1 709 pour les anglophones). À l'analyse, ce décalage paraît dû à deux facteurs dont l'impact total pourrait bien disparaître dans les prochaines statistiques: les femmes de 40 à 45 ans ont des taux de naissances plus élevés

(correspondant aux habitudes de la génération plus âgée) tandis que l'échelonnement des naissances le long des tranches d'âge entre 20 et 39 ans fait apparaître que les francophones auraient tendance à se marier plus jeunes, à avoir des enfants plus tôt, mais à limiter le nombre total de naissances à environ le même nombre: soit 2 361 enfants par 1000 femmes francophones non célibataires du groupe âgé de 35-39 ans contre 2 259 par 1000 pour le groupe anglophone comparable. Les différences ne paraissent pas liées à la religion: si bien que le nombre de naissances pour le groupe de 15 à 44 ans est légèrement plus élevé (1 798/1000 pour les catholiques, 1 770 pour les protestants des confessions principales), pour la nouvelle génération le décalage opère dans l'autre sens: 651/1000 pour les catholiques non-célibataires contre 701 pour les protestants (données pour le Canada dans son ensemble).[2]

Pour chercher la cause du décalage toujours existant entre femmes francophones et anglophones, il faut se référer aux données concernant les naissances en fonction du niveau d'instruction. Pour les femmes entre 15 et 44 ans, le taux de naissances par 1000 se situe à 2 670 pour celles qui ont de 0 à 8 ans d'études; 1 819 pour 9 à 13 ans d'études; 1 542 pour celles qui ont fait d'études post-secondaires sans obtenir de diplôme; et 1 227 pour les diplômées d'université. Ces données suffiraient à expliquer l'aménuisement des différences de natalité entre le groupe franco-ontarien et le reste de la province: à cause de la montée de la génération qui a bénéficié aux écoles secondaires de langue française, de plus en plus de femmes accèdent au groupe possédant une éducation secondaire. Le moindre taux de participation aux études postsecondaires pour les francophones (voir Volume II) expliquerait, du moins en partie, la tendance à former une famille plus tôt que les anglophones.

En conclusion, le nombre d'enfants par famille paraît se stabiliser à un taux très semblable pour les deux groupes. La réduction plus importante des effectifs francophones est due au fait que l'alignement des naissances sur la moyenne de la population non francophone s'est fait avec un certain retard et sur une période très courte, suivant avec un léger décalage l'exemple du Québec.

Les perspectives d'avenir paraissent inéluctables. Les femmes franco-ontariennes se préparent à un monde où elles vivront sensiblement de la même façon que le reste de la population. Les familles demeureront peu nombreuses. Le taux de participation à la vie active aura tendance à augmenter et, si les prédictions mentionnées au début de ce chapitre se vérifient, les femmes

travailleront à l'extérieur du foyer en nombres égaux à leur conjoints. Les CONSÉQUENCES pour l'éducation sont des plus importantes:

a) **Aucun parent ni aucun éducateur ne peut se permettre de croire à la fiction que la "p'tite femme canadienne-française d'antan, entourée de ses nombreux enfants dans sa cuisine" est le modèle approprié pour l'éducation d'une jeune franco-ontarienne dans les années 1980. Les jeunes filles et jeunes femmes d'aujourd'hui ont à se préparer aux professions et aux métiers tout comme leurs frères. Faire autrement, les guider dans des sentiers "plus appropriés pour les jeunes filles", équivaut à leur donner un statut d'infériorité non seulement par rapport aux hommes mais aussi par rapport aux femmes non francophones. C'est aussi les inviter à se rebeller non seulement contre ces orientations mais aussi contre les autres valeurs culturelles véhiculées par leur passé franco-ontarien, à s'identifier à la langue et à la culture environnante qui, elles, font leur chemin aussi dans ces voies.**

b) **Tout laisse penser que, dans les faits, une partie de l'Establishment scolaire en Ontario partage cette vision périmée de ce qui sera l'avenir des jeunes franco-ontariennes. Le désavantage et les préjugés vieillis sur la destinée de la part des Franco-Ontariens retombent sur elles avec encore plus de force et hypothèquent leur avenir au nom d'une fiction folklorique.**

c) **Le rôle de la famille franco-ontarienne comme le foyer de la conservation de la langue et la culture dépendra, dans l'avenir, du dégré d'éveil que montreront la communauté et les autorités pour accepter cette nouvelle réalité et, l'ayant appréhendé, pour trouver les moyens d'appuyer la famille dans ses tâches éducatrices.**

d) **L'éducation des garçons et des jeunes hommes devra nécessairement comporter une reconnaissance de ces faits et une préparation à assumer des tâches et des rôles peu traditionnels. À défaut de cette évolution, c'est l'avenir linguistique et culturel des enfants qui est compromis (sans entrer dans les implications pour les conjoints de chaque ménage).**

Ces mises en garde ne proviennent pas d'une analyse "féministe" sinon d'un regard froid sur les chiffres, considérés non au point de vue des intérêts des femmes mais seulement en fonction de l'utilité de leur rôle social dans la communauté franco-ontarienne pour l'avenir. En dehors de ces faits, il y en a

d'autres qui se rapportent à la situation actuelle des femmes et qui démontrent un autre type de problème éducatif--celui qui est relié au présent statut des femmes franco-ontariennes et aux inégalités qui y sont inhérentes. Notre équipe de recherches, étant entièrement composée d'hommes, n'est sans doute pas la meilleure pour présenter le dossier d'ensemble concernant l'inégalité des femmes. Il faudra nous limiter ici à mettre en relief quelques éléments de cette situation qui créent des demandes très importantes vis-à-vis du système éducatif, en invitant les lecteurs à approfondir les problèmes plus généraux dans les publications de groupes comme la Fédération des femmes canadiennes-françaises, l'Association des fermières de la province de l'Ontario et autres semblables.

4.4.2. Les femmes francophones et la pauvreté

Le plus grand de ces problèmes, tant en termes humains qu'en conséquences pour la demande éducative, est celui de la pauvreté. Le problème n'est pas unique aux Franco-Ontariennes. Mais il est notoire que les "accidents" (veuvage, chômage, etc.) de la vie qui provoquent la pauvreté, frappent en plus grand nombre, d'abord ceux dont les revenus dépendent d'un travail non qualifié ou peu qualifié. Or, comme nous l'avons constaté, pour toute la génération des Franco-Ontariens âgés en 1966-67 de plus de 15 ou 16 ans, soit les plus de 34-35 ans aujourd'hui, il y a un déficit de formation au niveau secondaire et postsecondaire qui les prédispose aux métiers exigeant de moindres qualifications. Une enquête récente, basée sur les résultats du recensement de 1981, a montré que, même si l'écart entre anglophones et francophones en termes de revenus s'est amoindri depuis 1970, les revenus des hommes des deux groupes se séparent encore par 8 pour cent en moyenne dans les provinces autres que le Québec (des dépouillements au niveau de l'Ontario restent encore à faire); de même, les femmes francophones, comparées aux anglophones et aux allophones, se trouvaient au troisième rang dans les neufs provinces (Boulet et Lavallée, 1984). Encore faut-il noter que l'étude en question ne tient pas compte des effets différentiels du chômage par groupe linguistique.[3] Il paraît que les francophones minoritaires demeurent la cible d'une différenciation économique en fonction de la formation. Et dans ce groupe, comme dans tous les autres, ce sont les femmes qui, en moyenne, sont les plus aptes à tomber dans la pauvreté.

Pour donner une appréciation du lien du problème avec la formation, on peut d'abord noter (tableau IV-14) que les femmes franco-ontariennes sont sur-

représentées dans les catégories les moins éduquées: en 1976 31,7 pour cent avaient accompli 8 ans ou moins de la scolarité, tandis que seulement 16,7 pour cent des femmes anglophones étaient dans cette catégorie. L'importance de l'éducation face aux problèmes tels que le veuvage, le divorce ou la séparation est apparente lorsqu'on considère le sort des femmes chefs de famille. Le tableau IV-15 fait ressortir les implications de la formation pour les possibilités d'un travail rémunéré en se référant à trois localités ontariennes représentatives (Prescott-Russell, Ottawa-Carleton et Nipissing). Parmi les femmes francophones (langue maternelle) ayant 5 années ou moins de scolarité, 88,5 pour cent étaient dans la population 'inactive' et n'avaient jamais travaillé; seulement 8,2 pour cent avaient un travail rémunéré (encore faut-il noter que ces emplois pouvaient n'être qu'à temps partiel). De celles qui se trouvaient dans la tranche suivante (6 à 13 années de scolarité accomplie), une majorité (51,1 pour cent) se trouvaient encore dans cette population inactive mais 38,1 pour cent avaient un emploi et un autre 10.8 pour cent avaient travaillé pendant l'année précédente ou étaient classées chomeuse, ce qui indique une quête active de l'emploi. Contraste frappant avec les universitaires et celles qui avaient passé par l'enseignement postsecondaire dans un collège communautaire: le taux de l'emploi se situe à 81,3 et 68,8 pour cent, respectivement. Autre fait: dans toutes les catégories, les femmes francophones se placent moins bien sur le marché du travail et se trouvent comparativement plus désavantagées par rapport aux femmes anglophones ayant un niveau de scolarité comparable. Bien sûr, les anglophones ont en moyenne une scolarité supérieure: 44,0 pour cent ont fréquenté un collège ou une université, proportion qui tombe à 25,6 pour cent des francophones chefs de famille dans les trois localités (données calculées à partir du tableau IV-15). Les effets sur les revenus sont désastreux. Dans les trois localités citées en exemple, le nombre de femmes francophones chefs de famille ayant des revenus annuels inférieurs à $5 000 se situe entre 20 et 25 pour cent du total; la proportion d'elles qui ont des revenus de moins de $10 000 est de l'ordre de 59 pour cent à Ottawa-Carleton, 75 pour cent à Nipissing et plus de 80 pour cent à Prescott-Russell (Desjardins 1983).

Les effets de la pauvreté, tout le monde le sait, ne frappent pas seulement les adultes mais aussi les enfants. **Le problème évoqué ici est donc double, au point de vue des besoins éducatifs:**

a) **Les femmes franco-ontariennes ont fortement besoin d'occasions de se donner une formation complémentaire qui les permettrait de mieux se placer sur le marché du travail.**

b) **Les enfants franco-ontariens dans les familles monoparentales (que le chef de famille soit homme ou femme, peu importe) ont des besoins très particuliers, étant donné que la plupart des services sociaux disponibles dans la province ne fonctionnent que rarement en français. Il y a, d'ailleurs, proportionnellement plus d'enfants francophones dans les groupes plus pauvres à cause de l'écart qui sépare le revenu des mères franco-ontariennes de celui des anglophones.**

4.4.3. Les garderies d'enfants: lieux d'assimilation ou de conservation de la culture?

Le second problème majeur à évoquer concerne la garde des enfants ou, en termes précis, l'absence de garderies d'enfants fonctionnant en langue française dans la plupart des localités. Les plus grandes agglomérations urbaines (Ottawa, Sudbury, Toronto) font exception à la règle, mais le nombre de places disponibles est tellement petit vis-à-vis des besoins que l'on peut le considérer presque négligeable. Il convient de remarquer que la présence de garderies d'enfants est particulièrement urgente pour les familles monoparentales mais que l'importance s'étend à toute la population. Les chiffres que nous avons cités par rapport à la participation des femmes à la vie active soulignent le fait que ces besoins affectent une grande partie de la population et ceci de façon durable. La participation des femmes au monde du travail en dehors du foyer correspond le plus souvent à la nécessité: d'après des calculs récents du Conseil canadien de la planification sociale, 51 pour cent des familles canadiennes vivraient sous le seuil de la pauvreté si les femmes cessaient de travailler pour un salaire.

Si nous nous référons aux discussions précédentes sur le taux d'anglicisation des Franco-Ontariens, sur les mouvements de population et autres facteurs qui y contribuent et, enfin, sur la probabilité de la croissance de la participation féminine au marché du travail, il y a une conclusion à tirer pour les francophones: la multiplication des garderies fonctionnant en langue française paraît un moyen privilégié de réduire l'assimilation précoce dans les jeunes familles. Dans les cas de monoparentalité où l'un des conjoints reste avec des enfants en bas âge, les garderies sont l'un des seuls moyens permettant aux mères de (i) se servir des occasions de recyclage ou de formation débouchant sur l'emploi et (ii) se permettre d'avoir un emploi rémunéré en dehors de la maison. (Rappelons encore que la moitié des femmes

avec de jeunes enfants reçoivent de l'assistance sociale, le plus souvent à cause de l'impossibilité de trouver un emploi assez rémunérateur pour les permettre de se passer des services publics; Desjardins 1983).

Le nombre de garderies subventionnées continue à être très limité et nulle prospective ne permet de croire à un changement rapide. C'est pourquoi il importe que les francophones saisissent l'occasion dans chaque localité pour demander qu'une proportion appropriée de places soit disponible dans des milieux où l'on se sert du français comme langue de fonctionnement.[4]

Certaines CONCLUSIONS s'imposent:

1. **Les Franco-Ontariens doivent s'organiser par tous les moyens pour promouvoir le développement d'un réseau de garderies d'enfants fonctionnant en langue française, ceci avec le double but d'appuyer la famille dans sa fonction éducatrice et de protéger les enfants de l'assimilation linguistique.**
2. **Les autorités publiques dans leurs politiques de subventions aux garderies d'enfants devraient reconnaître la priorité qu'il faut donner au groupe francophone pour lequel la multiplication des garderies fonctionnant en langue française est une condition de survie linguistique et culturelle, en accordant la priorité aux milieux où l'anglicisation et l'assimilation sont plus prononcées.**
3. **Une étude spéciale devraient être menée par les autorités provinciales en étroite consultation avec les communautés concernées, pour trouver des mécanismes qui permettraient aux institutions culturelles franco-ontariennes de prendre en main, autant que possible, l'organisation de la garde des enfants au sein de la communauté par des formules financièrement moins onéreuses que les garderies publiques.**

4.4.4 La femme franco-ontarienne en milieu rural

Le troisième problème à relever est celui de la ruralité. En dépit de l'urbanisation croissante, une proportion plus importante de francophones habite encore à la campagne. Le milieu rural pose des problèmes très particuliers pour les femmes. L'isolement individuel fait le parallèle avec l'isolement culturel des Franco-Ontariennes dans les régions où les francophones ne constituent qu'une petite partie de la population. Celles-ci ont, pour le moins, les possibilités d'accès aux différents services en langue anglaise. Celles-là n'ont, pour ainsi dire, aucune porte de sortie. Que d'autres problèmes sociaux viennent s'ajouter et le drame s'ensuit, silencieux et

meurtrier au sens physique aussi bien que spirituel. C'était à Prescott-Russell que nous avons cité le taux le plus élevé de pauvreté chez des femmes chefs de famille (plus de 80 pour cent à moins de $10 000 de revenu annuel): la même analyse fit ressortir que c'était là aussi que l'éducation jouait le moins pour aider à trouver un emploi (seulement 26 pour cent des francophones avec une scolarité de 5 à 13 années étaient employées et approximativement 55 pour cent de celles ayant des études postsecondaires). Dans les familles à deux conjoints, lorsqu'il s'agit d'avoir accès à l'éducation d'adultes (cours du soir, etc.), ce sont les femmes qui pour diverses raisons ont peu de chances de se déplacer (voiture unique dans la famille, garde des enfants, absence de transports en milieu rural, etc.). C'est pourquoi les décisions prises par les autorités provinciales de supprimer les subventions aux conseils scolaires pour les cours de formation permanente autres que ceux qui donnent droit à des "crédits" pour les diplômes, touchent durement les femmes (et pas seulement celles en milieu rural). Nous croyons que trop peu d'importance à été accordée à ces problèmes associés à la vie en dehors des centres urbains, même par les associations communautaires et sociales franco-ontariennes. Pourtant le phénomène paraît déjà très clair dans le Nord (V. ME, Report of the Commission of Inquiry Regarding Small Secondary Schools in Northern Ontario, 1983); des mémoires déposés à la Commission Parrott lors des audiences publiques, en font état dans la région de Nipissing-North Bay et des recherches parrainées par l'Association des Fermières de la Province d'Ontario dans les comtés de Prescott, Russell, Glengarry et Stormont, apportent des précisions allant dans le même sens (Farmer et al. 1980; Cardinal, Lalonde et Marleau 1982). Ce n'est que dans les discours et les descriptions rédigées à une distance (de préférence en banlieue d'une grande ville) que la vie à la campagne devient idyllique et ne sent pas le fumier et le sacrifice.

Il faut en CONCLURE que:

1. **Les institutions communautaires franco-ontariennes ont une responsabilité particulière pour encourager des politiques actives d'appui aux femmes francophones habitant en milieu rural ou semi-rural.**
2. **Les autorités d'éducation devraient entreprendre une révision des politiques actuelles, peut-être à l'aide de recherches commanditées, pour étudier leur impact sur la vie rurale des francophones et, tout particulièrement, sur les femmes. Une étude des moyens de financement des cours destinés aux francophones en milieu rural s'impose en tenant compte des retombées culturelles.**

3. **Les conseils scolaires desservant des populations vivant en milieu rural devraient mettre dans leur programmation à long terme le développement et l'adaptation des programmes utiles pour ceux qui désirent continuer à vivre en milieux peu urbanisés. Cette oeuvre devrait être coordonnée à travers la province par le ministère de l'Éducation agissant de concert avec les autres agences provinciales dont les politiques affectent le développement des services sociaux en milieu rural, en accordant une importance particulière aux problèmes suivants:**
   - **la libération des femmes chefs de famille du joug imposé par le bas niveau d'éducation de certaines et l'absence de moyens de formation en français dans beaucoup de localités;**
   - **les effets de la pauvreté rurale sur la scolarisation des enfants et la nécessité d'éviter que le retard historique de la scolarisation des générations antérieures de francophones ne devienne la source d'un "cycle de la pauvreté" qui se renouvelle de génération en génération;**
   - **le développement des services sociaux en français dans les milieux ruraux de basse densité de la population francophone.**

4.4.5. Les éducatrices franco-ontariennes et le système scolaire

Le quatrième et dernier problème à évoquer est d'un tout autre ordre: il touche à l'exemple donné par le système éducatif en ce qui concerne le rôle des femmes. Les autorités en sont pleinement conscientes, au moins en ce qui concerne les plus hautes instances. C'est aux publications officielles du ministère de l'Education que l'on doit se référer pour avoir les données les plus convaincantes sur le sujet. Ainsi, en 1979, alors que pour les écoles élémentaires, 66 pour cent du personnel était des femmes, 84 pour cent des directeurs d'écoles étaient des hommes; au secondaire, où les femmes sont moins nombreuses (il s'agit du secteur le mieux rémunéré) et les hommes comptent pour 70 pour cent des effectifs, ces derniers sont surreprésentés au niveau des cadres: 97 pour cent des postes de directeur d'école, 93 pour cent des postes de directeur adjoint et environ 80 pour cent des postes de présidents et chefs de secteur (ME, Analyse comparative des données sur le personnel masculin et féminin du système scolaire de l'Ontario de 1972 à 1979, 1980). Des données similaires montrent un décalage important favorisant les éducateurs hommes pour divers autres aspects de la vie professionnelle. Les implications de ces faits pour les besoins éducatifs touchent surtout à la

formation donnée à l'intérieur des écoles aux garçons et aux jeunes filles par rapport à leurs rôles respectifs: étant donné que l'école est un exemple frappant de l'inégalité et des différences de rôle qui devraient s'abolir pour l'avenir que nous avons évoqué, le besoin existe de contrecarrer cet exemple par des moyens d'enseignement (dans la mesure où la théorie peut avoir un impact plus important que l'exemple concret des faits observables).

La poursuite des mesures destinées à promouvoir le développement des carrières des femmes dans le système scolaire s'impose. Par contre, même si aucune donnée ne vient l'appuyer, certaines allégations faites pendant nos recherches suggèrent que les femmes franco-ontariennes pourraient, là aussi, se trouver en situation de désavantage. Aucune conclusion à ce sujet n'est permise avec les données disponibles. Nous RECOMMANDONS:

Que les autorités provinciales dans le développement de leurs politiques sur la promotion féminine au sein de la fonction publique réunissent des données statistiques permettant de voir si certains groupes de femmes, comme les Franco-Ontariennes, sont dans une situation qui justifierait des mesures supplémentaires au delà de celles destinées aux femmes en général.

4.5. LES GÉNÉRATIONS "PERDUES"

Une section de ce chapitre (2.2.2) a décrit comment le monopole de l'anglais en tant que langue d'enseignement dans les écoles secondaires publiques de la province a provoqué l'abandon scolaire massif des francophones à partir de la 10e année. Encore s'agissait-il de ceux qui osaient "faire le saut" et tenter leurs chances après la 8e; l'abandon que nous avons chiffré et qui atteignait des proportions catastrophiques était mesuré en termes d'une proportion réduite de la population, ce qui fait sous-estimer ses conséquences. Essayons d'en jauger la portée pour voir la nature des besoins éducatifs qui en découlent.

Le recensement de 1971 donnait une idée claire du retard que les francophones ont subi à cause de l'absence de l'enseignement secondaire public en langue française. La distribution de la population ontarienne de langue française en fonction du niveau de la scolarité atteinte est indiquée au Tableau IV-16, avec la distribution correspondante pour l'ensemble de la population. Comme on le voit, 71 pour cent des francophones âgés de 15 ans ou plus avaient une formation de 10e année ou moins, en comparaison avec 56 pour cent de la population totale. Le retard de quelques 10-15 ans apporté à la

démocratisation de l'enseignement secondaire pour les francophones est indiqué par le décalage de 15 pour cent (soit près de 50 000 francophones en "trop" dans les tranches de moindre scolarité) en comparaison avec la population totale. Le chiffre pour la population totale de la province comprend, bien sûr, non seulement les Canadiens de naissance mais aussi la population d'immigrés récents; s'il était possible de ne tenir compte ni des Amérindiens ni de la population immigrante, l'écart avec les anglophones nés au Canada serait beaucoup plus élevé. À peine 20 pour cent des francophones avaient terminé des études secondaires de 12e année et 10,5 pour cent des études de 13e année.

Cette population désavantagée comporte un groupe dont les caractéristiques, en ce qui concerne la formation complémentaire, sont importantes à connaître: il s'agit de celles dont le niveau de scolarité ne dépasse pas la fin de l'élémentaire. Un dépouillement spécial du recensement de 1976, préparé à l'intention des autorités provinciales, permet de chiffrer approximativement à 30 pour cent la population d'adultes (15 ans et plus) de langue maternelle française dont la scolarité atteinte se situe à 8 ans ou moins. Dans beaucoup de localités, les personnes de ce groupe constituent de 40 à 50 pour cent de la population francophone. Les seuls endroits qui font vraiment exception sont Ottawa-Carleton et Toronto, avec des taux de l'ordre de 23 pour cent. Encore s'agit-il de centres dont la population comporte un grand nombre de francophones hautement qualifiés, attirés par des postes dans les bureaux des grandes enterprises et dans les organismes officiels de la province ou du gouvernement fédéral. Par exemple, alors que pour toute la population provinciale en 1971, la proportion de ceux qui avaient atteint la 13e année de scolarité ou plus était de 19 pour cent, à Ottawa-Carleton le chiffre correspondant pour les francophones était le double (38,2 pour cent) en 1976; à Toronto le nombre de francophones qui avaient réalisé des études postsecondaires en 1976 était de 34 pour cent (contre 10,1 pour cent pour l'ensemble de la population provinciale en 1971). C'est la preuve frappante d'une migration différentielle basée sur les qualifications éducatives; sans cette migration, les francophones dans les deux villes seraient répartis parmi les différentes catégories à des pourcentages beaucoup plus près de la norme pour les autres localités. (Sources: tableaux spéciaux disponibles auprès de l'Office des affaires francophones.

Le groupe qui n'a pas progressé au delà de la fin des études élémentaires est celui qui est le plus difficile à atteindre par les méthodes

courantes de l'éducation des adultes dans des institutions comme les collèges communautaires: comme presque tous n'ont pas l'habitude d'étudier, un enseignement adapté à leurs aptitudes particulières s'impose. Une approche "neutre", qui consisterait à ne fournir des services qu'à ceux qui viennent les demander, doit être considérée comme l'équivalent d'un refus de leur venir en aide: le découragement et le fatalisme face au système d'études formelles sont tellement répandus comme attitudes qu'on ne peut pas les négliger. La valeur d'une approche active est d'autant plus évidente qu'on considère les différents coûts à la collectivité qui sont la conséquence de l'absence d'un certain niveau d'éducation, surtout en cas de chômage (qui frappe ce groupe le premier): indemnisation d'assurance chômage, frais d'assistance sociale, dépenses de santé, etc. La réalisation d'une politique active est d'autant plus payante que le nombre de francophones dans cette catégorie est élevé dans beaucoup de localités, ce qui permet d'être sûr que toute campagne directe d'encouragement aux études peut être assurée de disposer de nombres suffisants de personnes susceptibles d'en avoir besoin. Citons, à titre d'exemple, la division de recensement de Cochrane: sur une population francophone adulte (15 ans et plus ne fréquentant l'école à plein temps) en 1976 de 32 470, 12 780 (39,36 pour cent) avaient de 0 à 8 ans de scolarité. Citons les nombres dans la même catégorie et les pourcentages pour quelques autres localités typiques: Nipissing 6 945 (38,92%), Essex 6 970 (37,94%), Timiskaming 3 585 (42,6%), Penetanguishene 665 (48,9%), Renfrew 1 420 (42,71%), Geraldton 280 (49,12%). Comme on le voit, le nombre d'adultes se trouvant sans une éducation au delà de l'élémentaire et donc dans une catégorie qui correspond aux besoins éducatifs les plus impérieux, est très supérieur (près du double) au nombre d'enfants dans les âges de scolarisation "normale". Pour le bien-être tant des personnes concernées que de la société dans son ensemble, il serait important d'adopter des méthodes du type "animation" (community development) avec la coordination des services éducatifs et sociaux de tout type dans chaque région ou localité.

De ce court aperçu, on peut distinguer deux catégories de besoins éducatifs présents chez les francophones en proportions très supérieures à la moyenne pour la population ontarienne:

a) Le besoin de formation permanente permettant d'amoindrir les effets de l'abandon scolaire au niveau de l'école secondaire, conséquence des politiques d'avant 1968: <u>au moins 60 pour cent des Franco-Ontariens adultes âgés de 25 ans ou plus n'ont pas terminé d'études secondaires au delà de la 10e année</u>.

b) Le besoin d'un système de formation axée sur l'animation sociale (community development) pour améliorer le sort de ceux qui n'ont pas accédé même à l'école élémentaire. À peu près le tiers des Franco-Ontariens adultes n'ont pas étudié au delà de l'école élémentaire et sont susceptibles d'être considérés des analphabètes fonctionnels, un taux qui est le double de celui des non-francophones (tableau IV-16, partie b).

Dans les deux cas, il s'agit d'un besoin de formation fournie en langue française et axée sur l'acquisition des connaissances dans un milieu où l'application éventuelle à la vie courante (travail et famille) est visible. Même si ces personnes aspirent à un meilleur poste face à un marché du travail fonctionnant en anglais, leur problème majeur n'est pas l'acquisition de la langue anglaise (que tous parlent assez bien, sauf pour la très vieille génération) mais des connaissances et habiletés qui sont indépendantes de la langue d'enseignement. Pour la majorité des personnes affectées, il faut se rappeler que l'abandon scolaire était provoqué par l'échec dans un système de langue anglaise qui mettait les francophones dans un état d'infériorité. Le rôle primordial des attitudes, à l'égard des études et de la formation, dicte que le seul vrai moyen d'aider cette population est par le biais de la langue française; sauf pour certains qui ont trop subi les effets de l'anglicisation, les chances de les atteindre par l'enseignement en anglais sont minimes. Par ailleurs, ce n'est qu'une petite minorité qui serait attirée par les études débouchant sur les crédits scolaires ou des équivalences d'études, les seuls cours reconnus par la province dans le cadre des subventions versées aux conseils scolaires.

La dislocation progressive de beaucoup d'industries traditionnelles (mines, forêts, agriculture) provoquée par la pression de la concurrence internationale et par l'évolution de la technologie, fait de cette population sous-éduquée la cible première de tous les maux sociaux qui découlent des bouleversements socio-économiques. Une politique de développement communautaire et d'animation devrait faire partie de toute tentative de réorientation et de développement économique des régions affectées. Faute de quoi, l'émigration vers les régions urbaines du Sud aura tendance à s'accélerer dans les décennies à venir. Dans toutes ces régions, l'investissement des fonds publics dans les services éducatifs, demeurera hautement rentable pour de longues années à venir.

Nous RECOMMANDONS:

1. Que le problème de la sous-scolarisation de la génération franco-ontarienne adulte devienne une priorité pour toutes les instances concernées avec l'éducation et, en particulier, des conseils scolaires et des collèges communautaires.
2. Que des programmes coordonnés soient mis sur pied pour promouvoir l'éducation adulte de base en accordant une priorité aux régions où la sous-scolarisation des francophones est à son plus fort (au delà de 25 pour cent de la population) et que ces programmes comportent un élément d'encouragement à la participation (développement communautaire, animation sociale, etc.).
3. Que tout programme destiné à ce public reconnaisse que la priorité doit être donnée à la formation en français et en reconnaissant le principe qu'il faut séparer le développement des compétences linguistiques en anglais de l'acquisition des connaissances et habiletés par un enseignement livré dans la langue maternelle.
4. Que les programmes de développement économique mis en place pour contrecarrer le déclin d'industries traditionnelles (mines, forêts, agriculture) reconnaisse, dans les régions habitées en partie par des francophones, le rôle joué par les programmes d'éducation adulte de base et de formation professionnelle fournis en français pour faciliter la flexibilité de la main-d'oeuvre et conserver les communautés culturelles établies.

Notes du Chapitre IV

1. La discussion ici se réfère uniquement à la présence de francophones dans les limites d'une aire géographique donnée. Elle fait abstraction des responsabilités des conseils scolaires et de la division des élèves entre les conseils d'écoles séparées et des conseils publics.

2. Les statistiques concernant la moyenne des catholiques au Canada peuvent être largement influencées par le poids du nombre des Québecois. Tout porte à croire que les tendances observées se retrouvent chez les Franco-Ontariens mais que les mouvements sont moins forts que dans la province voisine.

3. La presse ontarienne a récemment fait état des résultats de cette étude, notant à juste titre les progrès accomplis par les francophones ainsi que la valorisation du bilinguisme sur le marché du travail. Par contre, l'absence de données sur l'effet différentiel du chômage par région et par groupe linguistique ne permet pas de tirer la conclusion que les différences sociales sont devenues négligeables. Ainsi, la presse (notamment le Globe and Mail) a tenu à mettre en relief le fait que le revenu par heure pour les deux groupes, anglophone et francophone, était sensiblement égal: le calcul en question reposait sur le fait que les francophones travaillaient, en moyenne, moins d'heures par année que les anglophones. Même si la source du décalage des heures de travail nous est inconnue, une cause pourrait être que le chômage et les heures réduites (emplois à temps partiel) frapperaient davantage les francophones que les anglophones---fait qui reste, bien sûr, à démontrer. En tout état de cause, la plus grande prudence est à observer avant de tirer des conclusions très optimistes vis-à-vis de la montée des francophones. L'écart diminue de façon importante, mais il est trop tôt pour conclure précisément par combien.

4. Un débat existe actuellement sur le bien-fondé des politiques visant à rendre générale l'accesibilité aux garderies d'enfants. On est assez loin d'une disponibilité universelle pour que nous n'ayons pas à prendre position par rapport au débat. Tous sont d'accord que les groupes souffrant de problèmes particuliers (dont en particulier, les chefs de familles monoparentales disposant de faibles revenus) devraient pouvoir en bénéficier. Les arguments développés ici s'appliquent, indépendamment du débat de principe engagé ailleurs.

TABLEAUX

du

CHAPITRE IV

Tableau IV - 1

T

Population du Canada par province/territoire et selon la langue maternelle, 1971, 1976 et 1981

Province/territoire et année	anglais		français		allemand		italien		ukrainien		autres		non déclaré		total	
	nombre	pour-cent	nombre	pour-cent	nombre	pour-cent	nombre	pour-cent	nombre	pour-cent	nombre	pour-cent	nombre	pour-cent	nombre	pour-cent
Colombie-Britannique																
1971	1 807 250	82.7	38 035	1.7	89 025	4.1	31 030	1.4	20 055	0.9	199 230	9.1	-	-	2 184 625	100
1976	2 037 640	82.6	38 430	1.6	80 970	3.3	26 715	1.1	22 775	0.9	195 145	7.9	64 930	2.6	2 466 605	100
1981	2 249 310	82.0	45 615	1.7	93 380	3.4	30 595	1.1	26 950	1.0	298 615	10.9	-	-	2 744 465	100
Alberta																
1971	1 263 935	77.7	46 495	2.9	92 800	5.7	15 570	1.0	70 895	4.4	138 180	8.5	-	-	1 627 875	100
1976	1 482 720	80.7	44 440	2.4	79 930	4.4	13 745	0.8	64 955	3.5	113 760	6.2	38 485	2.1	1 838 040	100
1981	1 810 545	80.9	62 145	2.8	91 480	4.1	16 175	0.7	68 130	3.0	189 250	8.5	-	-	2 237 725	100
Saskatchewan																
1971	685 920	74.1	31 605	3.4	75 885	8.1	2 045	0.2	53 385	5.8	77 405	8.4	-	-	926 245	100
1976	715 690	77.7	26 705	2.9	61 250	6.7	1 255	0.1	45 920	5.0	55 505	6.0	14 995	1.6	921 320	100
1981	770 815	79.6	25 535	2.6	59 625	6.2	1 280	0.1	44 660	4.6	66 395	6.9	-	-	968 310	100
Manitoba																
1971	662 725	67.1	60 550	6.1	82 715	8.4	7 260	0.7	72 920	7.4	102 075	10.3	-	-	988 250	100
1976	727 230	71.9	54 745	5.4	73 375	7.2	5 875	0.6	60 250	5.9	79 375	7.8	20 645	2.0	1 021 505	100
1981	735 920	71.7	52 560	5.1	75 180	7.3	6 170	0.6	58 855	5.7	97 555	9.5	-	-	1 026 240	100
Ontario																
1971	5 971 570	77.5	482 040	6.3	184 885	2.4	344 285	4.5	80 230	1.0	640 095	8.3	-	-	7 703 105	100
1976	6 457 650	78.1	462 075	5.	154 635	1.9	309 810	3.8	76 035	0.9	638 195	7.7	166 080	2.0	8 264 465	100
1981	6 678 770	77.4	475 605	5.5	174 545	2.0	338 980	3.9	81 595	1.0	875 610	10.2	-	-	8 625 105	100
Québec																
1971	789 185	13.1	4 867 250	80.8	31 025	0.5	135 460	2.3	11 385	0.2	193 460	3.2	-	-	6 027 765	100
1976	800 680	12.8	4 989 245	80.0	22 630	0.4	124 575	2.0	10 975	0.2	175 875	2.8	110 465	1.8	6 234 445	100
1981	706 115	11.0	5 307 010	82.4	24 060	0.4	133 710	2.1	10 765	0.2	256 740	4.0	-	-	6 438 400	100
Nouveau-Brunswick																
1971	410 400	64.7	215 725	34.0	1 105	0.2	755	0.1	110	-	6 460	1.0	-	-	634 555	100
1976	435 970	64.4	223 785	33.0	1 025	0.2	550	0.1	175	-	5 185	0.8	10 565	1.6	677 245	100
1981	453 310	65.1	234 030	33.6	1 220	0.2	525	0.1	195	-	7 125	1.0	-	-	696 405	100

Tableau IV - 1 (suite)

Population du Canada par province/territoire et selon la langue maternelle, 1971, 1976 et 1981

Province/territoire et année	anglais		français		allemand		italien		ukrainien		autres		non déclaré		total	
	nombre	pour-cent	nombre	pour-cent	nombre	pour-cent	nombre	pour-cent	nombre	pour-cent	nombre	pour-cent	nombre	pour-cent	nombre	cent
Nouvelle-Écosse																
1971	733 555	93.0	39 335	5.0	2 000	0.3	1 495	0.2	440	0.1	12 135	1.5	-	-	788 960	100
1976	768 070	92.7	36 870	4.5	1 555	0.2	1 135	0.1	575	0.1	10 360	1.3	10 005	1.2	828 575	100
1981	793 165	93.6	36 030	4.3	1 865	0.2	1 055	0.1	640	0.1	14 685	1.7	-	-	847 440	100
Île du Prince-Édouard																
1971	103 100	92.4	7 360	6.6	140	0.1	40	-	30	-	970	0.9	-	-	111 640	100
1976	109 745	92.8	6 545	5.5	150	0.1	25	-	30	-	730	0.6	1 005	0.9	118 230	100
1981	115 045	93.9	6 080	5.0	175	0.1	20	-	35	-	1 150	0.9	-	-	122 505	100
Terre-Neuve et Labrador																
1971	514 515	98.6	3 635	0.7	515	0.1	175	-	50	-	3 210	0.6	-	-	522 100	100
1976	545 340	97.8	2 755	0.5	450	0.1	175	-	35	-	3 305	0.6	5 665	1.0	557 725	100
1981	560 460	98.7	2 655	0.5	445	0.1	90	-	50	-	3 980	0.7	-	-	567 680	100
Yukon																
1971	15 345	83.4	450	2.4	565	3.1	80	0.4	150	0.8	1 800	9.8	-	-	18 390	100
1976	18 935	86.7	525	2.4	405	1.9	40	0.2	135	0.6	1 050	4.8	745	3.4	21 835	100
1981	20 245	87.4	580	2.5	495	2.1	45	0.2	170	0.7	1 620	7.0	-	-	23 155	100
Territoires du Nord-Ouest																
1971	16 305	46.8	1 165	3.3	425	1.2	175	0.5	205	0.6	16 535	47.5	-	-	34 810	100
1976	23 085	54.2	1 095	2.6	360	0.8	135	0.3	195	0.5	16 305	38.3	1 435	3.4	42 610	100
1981	24 755	54.1	1 240	2.7	385	0.8	130	0.3	210	0.5	19 025	41.6	-	-	45 745	100
Total																
1971	12 973 810	60.2	5 793 650	26.9	561 080	2.6	538 365	2.5	309 860	1.4	1 391 545	6.5	-	-	21 568 310	100
1976	14 122 770	61.4	5 887 205	25.6	476 715	2.1	484 050	2.1	282 060	1.2	1 294 780	5.6	445 020	1.9	22 992 600	100
1981	14 918 455	61.3	6 249 095	25.7	522 855	2.1	528 775	2.2	292 265	1.2	1 831 735	7.5	-	-	24 343 180	100

Note : la baisse entre 1971 et 1976 du nombre de ceux se déclarant de langue maternelle minoritaire est en partie la résultante d'un changement dans la classification des données. Les répondants au recensement de 1971 ayant déclaré deux langues maternelles furent rangés parmi les individus de groupe minoritaire. En 1976, c'est le contraire qui fut fait et ceux-ci furent considérés comme appartenant à la langue majoritaire. Aussi, le recensement de 1971 surestime la population des groupes minoritaire tandis que le recensement de 1976 les sous estime.

1 Inclut les langues aborigènes

2 En 1976, ceux qui n'indiquèrent pas de langue maternelle furent rangés dans la catégorie des «non déclarés». En 1971 et 1981, on imputa à cette même catégorie de non-répondants à la question portant sur la langue maternelle une langue maternelle déterminée, entre autres, en fonction du profil de caractéristiques accusé par une population semblable dans une région géographique semblable.

3 Les chiffres et les pourcentages peuvent ne pas être tout à fait équivalents.

Source: Division du recensement, Statistique Canada

Tableau IV - 2

Population de langue maternelle française en 1976 et 1981

Comté et district	Population totale			
	1976	1981	Changement	
Algoma	10 825	13 355	+2 530	+23.4%
Brant	1 085	1 180	+95	+ 8.8%
Bruce	750	865	+115	+15.3%
Cochrane	46 355	46 460	+105	+ 0.2%
Dufferin	235	270	+35	+14.9%
Dundas	690	685	-5	- 0.7%
Durham	4 215	4 930	+715	+17.0%
Elgin	660	765	+105	+15.9%
Essex	21 795	20 020	-1 775	- 8.1%
Frontenac	2 170	2 605	+435	+20.0%
Glengarry	7 840	7 805	-35	- 0.4%
Grenville	670	810	+140	+20.9%
Grey	305	320	+15	+ 4.9%
Haldimand-Norfolk	1 350	1 295	-55	- 4.1%
Haliburton	80	105	+25	+31.3%
Halton	4 030	4 735	+705	+17.5%
Hamilton Wentworth	6 730	6 930	+200	+ 3.0%
Hastings	1 555	2 015	+460	+29.6%
Huron	435	420	-15	- 3.4%
Kenora	1 980	1 960	-20	- 1.0%
Kent	5 060	4 820	-240	- 4.7%
Lambton	3 440	3 365	-75	- 2.2%
Lanark	650	990	+340	+52.3%
Leeds	865	900	+35	+ 4.1%
Lennox and Addington	395	380	-15	- 3.8%
Middlesex	3 055	3 560	+505	+16.5%
Manitoulin	95	75	-20	-21.1%
Muskoka	475	470	-5	- 1.1%
Niagara	16 120	15 775	-345	- 2.1%

Tableau IV - 2 (suite)

Population de langue maternelle francaise en 1976 et 1981

Comté et district	Population totale			
	1976	1981	Changement	
Nipissing	24 385	23 210	-1 175	- 4.8%
Northumberland	590	640	+50	+ 8.5%
Ottawa-Carleton	99 510	104 960	+5 460	+ 5.5%
Oxford	895	875	-20	- 2.2%
Parry Sound	750	830	+80	+10.7%
Peel	5 550	8 290	+2 740	+49.4%
Perth	270	320	+50	+18.5%
Peterborough	745	790	+45	+ 6.0%
Prescott	22 855	23 275	+420	+ 1.8%
Prince Edward	135	165	+30	+22.2%
Rainy River	720	640	-80	-11.1%
Renfrew	4 000	4 270	+270	+ 6.8%
Russell	15 160	16 760	+1 600	+10.6%
Simcoe	7 970	7 985	+15	+ 0.2%
Stormont	18 825	18 615	-210	- 1.1%
Sudbury	59 660	56 970	-2 690	- 4.5%
Thunder Bay	6 435	7 325	+890	+13.8%
Timiskaming	11 655	10 905	-750	- 6.4%
Metro Toronto	30 635	32 115	+1 480	+ 4.8%
Victoria	275	350	+75	+27.3%
Waterloo	4 175	4 405	+230	+ 5.5%
Wellington	1 050	1 230	+180	+17.1%
York	1 895	2 800	+905	+47.8%
Total - Ontario	462 070	475 605	+13 535	+ 2.9%

Source: Division du recensement

Tableau IV - 3

Population ontarienne[1] d'âge scolaire selon la langue maternelle

Année de recensement	française				non française			Total		
	n	Index (1971=100)	%age de la population française	%age de la pop. d'âge scolaire	n	Index (1971=100)	%age de la population non française	n	Index (1971=100)	%age du total population
1941	92 381	65	32.0%	9.6%	873 054	41	25.0%	965 435	42	25.5%
1946										
1951	94 851	67	27.8	9.7	945 426	44	22.2	1 040 277	46	22.6
1956								1 336 450	58	24.7
1961	121 033	85	28.5	7.1	1 583 406	74	27.3	1 704 439	75	27.3
1966								2 057 528	90	29.6
1971	141 740	100	29.4	5.7	2 142 855	100	29.7	2 284 595	100	29.7
1976	124 892	88	26.5	5.5	2 149 673	100	27.6	2 274 565	100	27.5
1981	102 645	73	22.0	4.9	1 999 855	93	24.6	2 102 500	92	24.5

1. âges 5-19 - données sur la langue maternelle non disponibles pour certains recensements.

Source: Division du recensement.

Tableau IV-4

Ontario

Population d'age scolaire par tranches d'age et selon la langue maternelle[1]

Année du recensement	Langue maternelle[3]	0-4[2]		5-9[2]		10-14[2]		15-19[2]		5-19[2]		Tous les ages[2]	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1941	Française	31,348	10.5	30,744	10.2	30,926	9.5	30,711	9.1	92,381	9.6	289,186	7.6
	Autre	266,576	89.5	270,771	89.8	293,878	90.5	308,405	90.9	873,054	90.4	3,498,469	92.4
	Total	297,924	100.0	301,515	100.0	324,804	100.0	339,116	100.0	965,435	100.0	3,787,655	100.0
1951	Française	39,611	7.7	35,129	8.8	30,094	9.3	29,628	9.4	94,851	9.1	341,502	7.4
	Autre	475,111	92.3	364,163	91.2	295,206	90.7	286,057	90.6	945,426	90.9	4,256,040	92.6
	Total	514,722	100.0	399,292	100.0	325,300	100.0	315,685	100.0	1,040,277	100.0	4,597,542	100.0
1961	Française	48,224	6.5	44,347	6.6	40,644	6.8	36,042	8.2	121,033	7.1	425,302	6.8
	Autre	691,969	93.5	630,172	93.4	552,393	93.1	400,841	91.8	1,583,406	92.9	5,810,790	93.2
	Total	740,193	100.0	674,519	100.0	593,037	100.0	436,883	100.0	1,704,439	100.0	6,236,092	100.0
1971	Française	35,385	5.6	46,900	6.0	49,365	6.3	45,475	6.4	141,740	6.2	482,045	6.3
	Autre	601,875	94.4	736,615	94.0	738,350	93.7	667,890	93.6	2,142,855	93.8	7,221,060	93.7
	Total	637,260	100.0	783,515	100.0	787,715	100.0	713,365	100.0	2,284,595	100.0	7,703,105	100.0
1976	Française	28,433	4.7	32,318	4.8	44,668	5.6	47,906	5.9	124,892	5.5	471,546	5.7
	Autre	578,767	95.3	635,497	95.2	754,092	94.4	760,084	94.1	2,149,673	94.5	7,792,919	94.3
	Total	607,200	100.0	667,815	100.0	798,760	100.0	807,990	100.0	2,274,565	100.0	8,264,465	100.0
1981	Française	25,885	4.4	27,715	4.5	31,635	4.6	43,295	5.3	102,645	4.9	475,605	5.5
	Autre	567,115	95.6	589,585	95.5	644,665	95.3	765,605	94.7	1,999,855	95.1	8,149,495	94.5
	Total	593,000	100.0	617,300	100.0	686,300	100.0	808,900	100.0	2,102,500	100.0	8,625,100	100.0

1. Données des recensements.
2. Le nombre d'individus et la population de chaque tranche comme pourcentage de la population totale dans chaque groupe.
3. Les non-répondants pour la question de langue maternelle répartis dans les différents groupes au prorata.

Source: Division du recensement. Statistique Canada.

Tableau IV-5

Taux approximatif de participation[1] a l'éducation selon la langue maternelle

Tranche d'âge	Langue maternelle					
	Francophones dans les écoles de langue française			Non-Francophones dans les écoles de langue anglaise		
	1971	1976	1981	1971	1976	1981
5-9	89.6%	100.0	121.3	97.6	98.4%	95.2
10-14	100.0	95.3	102.2	100.0	99.5	96.2
15-19	44.7	49.4	48.1	66.9	62.4	57.1
5-19	79.0	80.9	84.6	89.0	86.1	72.4

---

1 Les pourcentages véritables peuvent être plus bas à cause de la présence d'élèves non-francophones (selon la langue maternelle) dans les écoles de langue française.

2 Source: L'état de l'enseignement dans la langue de la minorité dans les provinces et les territoires du Canada. Toronto, le conseil des ministres de l'Éducation, 1983.

Tableau IV-6

Enseignants à temps plein et effectifs dans les écoles subventionnées à même les fonds publics

	1966-67		1970-71			1977-78			1981-82		
	n	% Total	n	% Total	% Changement (66-70)	n	% Total	% Changement (70-77)	n	% Total	(77-81)
Enseignants											
Instruction FL_1											
élémentaire[1]	3 687	7.7%	3 774	6.4%	2.4%	3 305	5.8%	-12.4%	3 034		-8.2%
secondaire[2]	486	2.0	1 528	4.5	214.4	1 771	5.0	15.9			
Instruction en langue anglaise											
élémentaire[1]	43 960	92.3	55 533	93.6	26.3	53 467	94.2	-3.7	49 774		-6.9%
secondaire[2]	23 756	98.0	32 165	95.5	35.4	33 683	95.0	4.7			
Total élémentaire[1]	47 467	100.0	59 307	100.0	24.5	56 772	100.0	4.3	52 808		-7.0%
Total secondaire	24 242	100.0	33 693	100.0	39.0	35 454	100.0	5.2	33 182		-6.4%
Effectifs											
Instruction FL_1											
élémentaire[1]	93 226	6.8	90 225	6.2	-3.2	72 453	5.5	-19.7	67 588		-6.7%
secondaire	8 739	2.0	25 212	4.5	188.5	30 636	5.0	21.5	26 622		-13.1%
Instruction en langue anglaise											
élémentaire[1]	1 271 645	93.2	1 375 263	93.4	7.4	1 256 493	94.5	-8.0	1 157 292		-7.9%
secondaire	427 287	98.0	531 701	95.5	24.4	583 194	95.0	9.7	542 013		-7.1%
Total élémentaire	1 364 871	100.0	1 465 488	100.0	6.7	1 329 396	100.0	-9.3	1 224 880		7.9%
Total secondaire	436 026	100.0	556 913	100.0	27.7	613 830	100.0	10.2	568 635		7.4%

[1] Les 9e et 10e années aux écoles séparées sont rangées dans la catégorie élémentaire.

[2] Estimé selon le rapport maître-élèves.

Tableau IV-7

Effectifs dans les écoles élémentaires de langue française (publiques et séparées) de l'Ontario

Total, élémentaire

	Écoles	Enseignants à plein temps	Effectif par année Jar.[1]	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e	10e	Élèves en difficulté	Total effectif
1968	346	3 579	9 202	10 621	10 237	10 510	9 788	9 771	9 468	8 958	8 405	916	735	1 583	90 194
1969	329	3 768	9 452	10 309	10 318	10 240	10 435	9 718	9 904	9 191	8 773	395	309	1 353	90 397
1970	333	3 774	8 839	10 098	9 969	10 141	10 041	10 187	9 645	9 610	9 134	137	147	2 277	90 225
1971	323	3 769	8 441	9 317	9 722	9 734	9 812	9 817	9 908	9 519	9 183	155	139	1 749	87 496
1972	313	3 724	9 683	7 710	8 947	9 434	9 419	9 576	9 486	9 620	8 984	149	143	2 088	85 239
1973	299	3 602	10 049	7 389	7 562	8 841	9 369	9 332	9 402	9 343	9 310	164	145	1 699	82 605
1974	302	3 483	11 160	7 289	7 311	7 591	8 935	9 415	9 358	9 673	9 125	196	129	-	80 182
1975	305	3 521	11 491	7 285	6 826	6 937	7 305	8 613	9 003	8 917	8 842	247	149	1 809	77 424
1976	300	3 357	11 433	7 323	6 886	6 764	6 789	7 256	8 373	8 824	8 458	387	192	1 904	74 589
1977	296	3 305	11 341	7 520	7 021	6 845	6 678	6 774	7 195	8 311	8 529	397	279	1 563	72 453
1978	297	3 264	11 691	7 178	7 234	6 906	6 801	6 559	6 637	7 126	7 945	525	291	1 480	70 373
1979	297	3 172	12 056	7 001	6 881	7 113	6 752	6 698	6 383	6 512	6 739	534	466	1 411	68 546
1980	295	3 007	12 245	7 210	6 727	6 702	6 936	6 659	6 519	6 290	6 221	543	415	1 392	67 859
1981	295	3 034	12 295	7 110	6 967	6 557	6 507	6 804	6 505	6 406	6 005	594	446	1 392	67 588
1982	288	3 079	12 161	7 025	6 837	6 849	6 424	6 414	6 667	6 422	6 138	623	521	1 505	67 686
1983	286	3 083	12 570	7 116	6 905	6 836	6 750	6 390	6 379	6 546	6 152	682	480	1 367	68 173

[1] Effectifs combinés de la maternelle et du jardin d'enfants. L'effectif de la maternelle était de 5 283 en 1980 et de 5 434 en 1981.

[2] Ne comprend pas les enseignants des écoles élémentaires mixtes. Il y avait respectivement 10, 13 et 14 écoles élémentaires mixtes en 1979, 1980 et 1981.

Source: Ministère de l'Éducation

Tableau IV-8A

Effectifs et enseignants des modules scolaires élémentaires de langue française, 1968-1982

Écoles publiques

	Écoles	Enseignants à plein temps	Effectifs par année Jar.[1]	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e	10e	Élèves en difficulté	Total effectif
1968	11	89	237	265	272	258	239	266	271	261	230	-	-	57	2 336
1969	9	89	261	283	276	256	221	225	252	276	275	-	-	51	2 356
1970	9	92	214	268	260	229	250	235	216	253	256	-	-	75	2 236
1971	9	85	165	214	239	227	219	252	228	218	241	-	-	71	2 074
1972	8	81	165	174	212	226	225	213	256	227	207	-	-	58	1 961
1973	9	86	223	214	197	225	241	251	215	266	215	2	-	56	2 103
1974	9	100	343	314	267	226	285	246	257	234	246	2	-	-	2 418
1975	10	95	341	246	230	266	208	268	252	271	219	-	-	40	2 299
1976	9	96	358	258	232	215	228	205	237	260	253	-	-	63	2 289
1977	12	107	378	309	282	262	219	233	217	267	250	-	-	38	2 435
1978	12	122	523	323	331	307	280	240	260	231	251	-	-	35	2 761
1979	13	120	565	363	336	338	299	289	246	262	210	-	-	36	2 926
1980	13	125	507	429	343	310	336	300	282	260	219	-	-	50	3 016
1981	13	129	573	346	420	332	305	339	301	279	226	-	-	51	3 170
1982	13	158	673	375	352	411	367	309	341	306	271	-	-	53	3 652
1983	15	168	681	458	409	371	439	375	328	343	291	-	-	70	3 765

Tableau IV-8B

Écoles séparées catholiques

1968	335	3 490	8 965	10 376	9 965	10 252	9 549	9 505	9 197	8 697	8 375	916	735	1 526	87 858
1969	320	3 479	9 211	10 026	10 042	9 984	10 214	9 493	9 652	8 917	8 498	995	809	1 302	88 043
1970	324	3 682	8 625	9 850	9 709	9 912	9 791	9 952	9 629	9 357	8 878	1 137	1 147	2 202	87 989
1971	314	3 684	8 276	9 103	9 483	9 507	9 593	9 565	9 680	9 101	8 962	1 155	1 139	1 678	85 422
1972	305	3 643	9 518	7 536	8 735	9 208	9 194	9 363	9 232	9 393	8 777	1 149	1 143	2 010	83 278
1973	290	3 516	9 826	7 175	7 365	8 616	9 128	9 081	9 187	9 079	9 095	1 162	1 165	1 643	80 502
1974	293	3 383	10 817	6 975	7 044	7 365	8 650	9 171	9 101	9 439	8 879	1 194	1 129	-	77 764
1975	295	3 426	11 150	7 039	6 596	6 693	7 097	8 365	8 751	8 666	8 623	1 267	1 149	1 769	75 125
1976	291	3 261	11 075	7 065	6 656	6 569	6 561	7 051	8 136	8 564	8 205	1 187	1 197	1 861	72 300
1977	284	3 198	10 963	7 211	6 739	6 583	6 659	6 561	6 978	8 084	8 279	1 197	1 279	1 525	70 018
1978	285	3 142	11 168	6 855	6 903	6 599	6 521	6 119	6 197	6 895	7 696	1 525	1 791	1 665	67 612
1979	284	3 052	11 491	6 618	6 545	6 775	6 651	6 609	6 137	6 270	6 529	1 534	1 666	1 375	65 622
1980	282	2 887	11 758	6 781	6 386	6 392	6 680	6 359	6 237	6 050	6 002	1 543	1 615	1 362	64 843
1981	282	2 905	11 722	6 764	6 547	6 225	6 202	6 665	6 206	6 177	5 781	1 594	1 646	1 341	64 418
1982	275	2 921	11 588	6 650	6 485	6 638	6 067	6 105	6 326	6 116	5 867	1 673	1 683	1 652	64 233
1983	271	2 915	11 889	6 658	6 496	6 465	6 111	6 015	6 051	6 203	5 861	1 682	1 680	1 797	64 408

[1] Effectifs combinés de la maternelle et du jardin d'enfants. L'effectif de la maternelle était de 5 283 en 1980 et de 5 434 en 1981.

Source: Ministère de l'Éducation

Tableau IV-9

Élèves francophones des écoles secondaires inscrits à des cours offerts en français, 1969-1982

Année	Prép. à la 9e	9e année	10e année	11e année	12e année	13e année	Total
1969	-	7 181	5 832	4 082	3 325	1 170	21 590
1970	-	7 977	6 693	5 085	3 771	1 686	25 212
1971	-	8 770	7 326	5 608	4 449	1 865	28 018
1972	-	9 045	7 888	6 201	4 759	1 990	29 883
1973	-	8 807	7 788	6 679	5 033	1 936	30 243
1974	-	9 005	8 061	6 644	5 334	1 862	30 906
1975	-	8 704	8 300	6 874	5 612	1 902	31 392
1976	-	8 590	8 105	7 110	5 740	1 965	31 510
1977	225	7 984	7 824	6 853	5 892	1 858	30 636
1978	213	7 869	7 767	6 943	5 921	1 813	30 526
1979	203	7 338	7 332	6 825	6 110	1 747	29 555
1980	63	6 091	7 084	6 866	6 103	1 844	28 051[1]
1981	43	5 734	6 024	6 674	6 306	1 905	26 686[1]
1982	41	5 566	5 753	5 956	6 654	1 988	25 958

Source: Ministère de l'Éducation

Tableau IV - 10

Distribution des personnes de langue usuelle française, selon les dix régions de l'Ontario, recensement de 1971 et 1981.

Régions [1]	Nombre de personnes		Proportion de la population (%)	
	1971	1981	1971	1981
I	60,170	58,935	48.6%	44.5%
II	82,700	84,280	17.5	15.5
III	2,285	1,860	2.5	2.1
IV	135,575	121,064	25.1	22.7
V	4,670	5,500	2.1	2.4
VI	14.500	10,725	3.6	2.6
VII	11,010	8,675	3.2	2.4
VIII	3,780	3,785	2.2	1.7
IX	20,580	20,125	0.8	0.7
X	17,190	17,990	0.6	0.6
Ontario	352,460	332,940	4.6%	3.9%

Source: Recensements, d'après Joy, 1983.

1 Régions

I. Glengarry, Prescott, Russell, Stormont
II. Mun. régionale d'Ottawa-Carleton
III. Renfrew
IV. Algoma, Cochrane, Nipissing, Sudbury, Timiskaming
V. Kenora, Rainy River, Thunder Bay
VI. Essex (y compris Windsor), Kent
VII. Niagara (y compris Welland)
VIII. Simcoe (y compris Penetanguishene
IX. Région métropolitaine de Toronto
X. Ailleurs

Tableau IV-11

Distribution d'élèves de langue maternelle française habitant des comtés ou autres districts de recensement où le nombre d'élèves est très bas (recensement de 1981)

Catégorie de difficulté imputée	Élèves en âge de scolarisation à l'élémentaire 5 ans à 14 ans			Élèves en âge de scolarisation au secondaire 15 ans à 19 ans		
	Nombre de comtés/ districts affectés	Nombre d'élèves	Moyenne par dist.	Nombre de comtés/ districts affectés	Nombre d'élèves	Moyenne par dist.
CATÉGORIE I moins de: -201 (élémentaire) -101 (secondaire)	27	1 375	51	23	720	31
CATÉGORIE II moins de: -501(élémentaire) -301 (secondaire)	7	2 505	358	8	1 590	199
CATÉGORIE III moins de: -1501 (élémentaire) -600 (secondaire)	5	4 285	857	6	2 650	442
TOTAL I - III élèves et districts affectés	39	8 165	-----	37	4 960	---
Districts et élèves non rentrant dans les catégories ci-dessus	13	51 175	3 936	15	38 335	2 556
TOTAL PROVINCIAL	52	59 350	-----	52	43 295	----

Source: Statistique Canada

Tableau IV - 12

Nombre d'enfants moyen par femme non célibataire en 1971 selon la langue maternelle

Résidence	Femmes francophones		Femmes anglophones	
Âge:	15-44	45 et +	15-44	45 et +
Ontario	2.6	4.2	2.1	2.6
Québec	2.3	4.3	2.0	2.6
Canada sans le Québec	2.7	4.5	2.2	3.0

Source: Statistique Canada, cité FFCF, 1981, p.27

Tableau IV - 13

Pourcentage de femmes anglophones et francophones en Ontario faisant partie de la population active selon leur statut matrimonial, 1976

	Célibataires	Actuellement mariées	Autres veuves, sép. div..
Anglophones	58.3 (54.5)	48. (43.5)	35.2 (31.3)
Francophones	56.2 (55.2)	42.3 (40.4)	29.3 (24.7)

Note: Les chiffres entre parenthèses sont les pourcentages pour l'ensemble du Canada, sans le Québec.

Source: Statistique Canada, cité FFCF, 1981, annexe, tableau 7.

Tableau IV - 14

Distribution des femmes ontariennes francophones et anglophones en fonction du niveau de la scolarité (1976)

	0 - 8 année	9 - 13 année	collèges et universités
Francophones	31.7%	44.3%	23.9%
Anglophones	16.7%	52.8%	30.3%

Source: Statistique Canada, cité FFCF, 1981, annexe tableau 9

Tableau IV - 15

Participation des femmes francophones et autres chefs de famille à la main-d'oeuvre en fonction du niveau de scolarité dans trois localités ontariennes (Prescott-Russell, Ottawa-Carleton, Nipissing), 1981

Scolarité accomplie	Moins de la 5e année		6e à 13e année		Universitaire Post-secondaire		Non-universitaire Post-secondaire		Sous-total		Total
Langue maternelle	Française	Autres	Française	Autres	Française	Autres	Française	Autres	Française	Autres	
Inactive n'ayant jamais travaillé	270[1]	270	1 820	2 825	75	325	150	595	2 315	4 015	6 330
	88.5[2]	73.0	51.1	41.8	13.4	13.6	19.5	18.4	44.5	31.5	35.3
Inactive ayant travaillé en 1980-81	10	5	270	395	15	140	50	240	345	780	1 125
	3.3	1.4	7.6	5.8	2.7	5.9	6.5	7.4	6.6	6.1	6.3
Chômage		10	115	260	15	130	40	125	170	525	695
		2.7	3.2	3.8	2.7	5.5	5.2	3.9	3.3	4.1	3.9
Personnes occupées	25	85	1 360	3 275	455	1 790	530	2 265	2 370	7 415	9 785
	8.2	23.0	38.1	48.5	81.3	75.1	68.8	70.2	45.6	58.2	54.6
Sous-total	305	370	3 565	6 755	560	2 385	770	3 225	5 200	12 735	17 935
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Total	675		10 320		2 945		3 975		17 935		

Notes: 1. Nombre de personnes

2. Pourcentage de la colonne

Source: Statistique Canada, calculé à partir des tableaux 2.1.4, 2.4.4 et 2.3.4, Desjardins, 1983.

Tableau IV - 16(a)

Niveau de scolarité des francophones (langue maternelle) et la population provinciale en 1971: pourcentages de la population âgée de quinze ans et plus ne fréquentant pas l'école à plein temps selon le niveau de scolarité.

Degré de scolarité	Ontario	
	Francophones	Province
Maîtrise ou doctorat	0.8	1.1
Autre grade universitaire	2.2	4.0
Université sans grade	3.9	5.0
13e année	3.6	8.9
12e année	11.4	16.0
11e année	7.2	9.2
9e, 10e année	24.2	23.0
5e -8e année	38.1	27.2
4e année ou moins	8.6	5.6
Nombre total	311 710	4 766 010

Source: Statistique Canada, Recensement de 1971, cité FFHQ, 1977, p.38

Tableau IV - 16(b)

Comparaison des populations ayant moins d'une 9e année de scolarité en 1981, province de l'Ontario et ses régions: francophones et non francophones (langue parlée à la maison) âgés de 25 à 64 ans.

	Moins de la 9e année			
	Francophones		Non francophones	
	Total	%	Total	%
Ontario	50 355	(31.2)	685 966	(16.8)
Est	18 436	(25.2)	66 744	(13.1)
Nord-Est	21 665	(39.5)	44 330	(20.5)
Centre	6 305	(26.9)	448 635	(16.8)
Sud-Ouest	2 395	(33.8)	103 680	(17.5)
Nord-Ouest	1290	(45.7)	22 200	(20.8)

Source: recensement de 1981, dépouillement spécial cité par Guindon 1985, p.30.

TROISIÈME PARTIE: L'ÉLÉMENTAIRE ET LE SECONDAIRE

INTRODUCTION

Il peut sembler tout à fait osé que de vouloir faire le point sur l'ensemble des problèmes relatifs à l'éducation élémentaire et secondaire. De manière générale, on peut dire que s'il existe un problème un tant soit peu important au niveau de l'éducation provinciale, il existe aussi dans les écoles de langue française, avec, en plus, un effet cumulatif provenant du fait que dans l'ensemble, les écoles de langue française sont de petites écoles, desservant une population dispersée, ayant tous les besoins en matière d'éducation que l'on pourrait déceler dans la population générale.

Pour cette raison, nous avons choisi de récuser l'option qui consiste à faire un relevé de tous les problèmes ponctuels et précis, afin d'en faire un éventail qui finirait par ressembler à la liste que l'on pourrait consigner eu égard à l'éducation pour la majorité. Il s'agit d'opérer des choix pour dégager la spécificité de la situation dans les écoles et les modules de langue française et d'adopter une perspective à long terme, en soulignant les éléments qui risquent de demeurer problématiques pour un bon moment.

Les besoins relevés par l'enquête n'admettent pas de solutions miracles mais bien plutôt de buts et de stratégies mûrement réfléchis, pondérés et agencés de façon cohérente. Cette réflexion et cette concertation sont d'autant plus nécessaires que dans la plupart des cas la réussite des stratégies éventuelles repose sur la bonne volonté et le dévouement des enseignants. Toute tentative d'innovation qui passerait à côté d'une collaboration franche et entière des enseignants est vouée à l'échec ou, à tout le moins, à des demi-échecs, car la littérature scientifique souligne l'importance d'une planification à long terme et d'une participation ouverte des premiers intéressés pour la mise en place de toute innovation. Nos conclusions et recommandations reposent sur l'idée que leur mise en application exige la collaboration des éducateurs agissant de concert avec la communauté franco-ontarienne.

CHAPITRE V: L'ADÉQUATION DES PROGRAMMES SCOLAIRES AUX BESOINS DES ÉLEVES.

I. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET L'ENSEIGNEMENT EN FRANÇAIS

S'il est un thème qui revient inlassablement sur les lèvres de tout porte-parole de la collectivité franco-ontarienne depuis au moins les débuts de l'ACFEO (Dennie 1980), c'est l'idée que l'école n'existe pas seulement pour assurer certains enseignements de contenus et d'habiletés certes essentiels, mais également et surtout pour communiquer des compétences dans la langue française. Mais la question ne s'arrête pas là, car il s'agit essentiellement d'exercer une double fonction: au delà de l'enseignement de certaines compétences dans la langue de l'école et de la collectivité, il importe de communiquer aux élèves un sens d'appartenance à une communauté. Deuxièmement, au delà de la tâche d'assurer des enseignements ayant des bénéfices pour l'individu, la fonction de l'école de langue française a toujours été conçue comme ayant un bénéfice pour la collectivité comme telle.

Une telle conception du rôle de l'école paraît être tout à fait analogue, sinon identique, à la conception officielle en cours pour la majorité. Il y a cependant une différence de taille. Alors que les politiques officielles, maintes fois exprimées dans les documents gouvernementaux, insistent sur le fait que la promotion des individus va de paire avec la promotion de la collectivité, la conception traditionnellement véhiculée dans la communauté franco-ontarienne comporte une dimension additionnelle. C'est ainsi que lors d'une analyse toute récente des problèmes de fréquentation des études universitaires chez les jeunes franco-ontariens, on a été amené à constater (Conseil régional de la santé d'Ottawa-Carleton, 1983) que le problème dépassait le cadre de l'individu et du psychologique pour acquérir les dimensions collectives et sociales. Or, la conception officielle des buts en

éducation voit les choses comme si l'épanouissement des individus amène inévitablement l'épanouissement de la collectivité. Même du côté de la majorité, cependant, nous assistons actuellement à une évolution en cours. Alors que les consignes officielles engageant les écoles à contrecarrer les effets des préjugés sont exprimées de façon à laisser entendre que seuls les individus (non les groupes) subissent les effets des préjugés, il est intéressant de noter que les mêmes instances officielles reconnaissent, en matière de sexisme, que les effets sont ressentis non seulement par les individus mais également par les groupes, en l'occurrence le groupe assez nombreux qui constitue la moitié de la population.

En somme, parler de l'enseignement du français dans les écoles franco-ontariennes, pour ne prendre que cet exemple, c'est évoquer un problème qui peut être envisagé selon deux optiques: selon une optique individuelle (même si elle est généralisée pour inclure toute la population) ou selon une optique collective. Si l'on adopte la première perspective, on voudrait examiner surtout la question de l'efficacité des stratégies pédagogiques actuellement en usage, étant donné le contexte de l'enseignement en situation minoritaire. Si l'on adopte la deuxième perspective, il est question de déterminer quelles mesures sont appropriées pour commander l'ensemble des décisions ponctuelles pouvant amener un enseignement plus pertinent dans les écoles franco-ontariennes. La première perspective n'est pas dénuée d'intérêt, au contraire. Il existe malheureusement trop peu de recherches sérieuses permettant d'identifier sans ambages les stratégies pédagogiques et les mesures relatives à l'élaboration des programmes susceptibles d'améliorer l'enseignement du français et l'enseignement en français en situation minoritaire. On peut même dire qu'il existe une véritable pénurie d'études de ce genre, au point où avec un peu d'ironie, on pourrait caractériser la réflexion actuelle sur l'enseignement du français et l'enseignement en français comme la recherche constante d'être à la dernière page. Le malheur, c'est qu'on n'est jamais certain d'avoir le bon livre.

Ce n'est pas la perspective que cette partie de l'étude voudrait adopter, même si, et il importe de le souligner, la première perspective est extrêmement importante et lourde de conséquences pour les écoles de langue française de la province. Nous voudrions adopter la deuxième perspective qui mettra davantage l'accent sur les besoins collectifs en matière de l'enseignement du français. Pour ce faire, il sera important de résumer

quelques éléments problématiques connus de tous, puis passer à quelques éléments de réflexion qui suggéreront des actions concertées pour l'avenir.

1.1. LA TRANSITION À L'ÉCOLE

1.1.1 Relevé des problèmes spécifiques

Les programmes du préscolaire à eux seuls mériteraient une étude approfondie. Mais celle-ci n'a pas pour but d'examiner tous les problèmes en éducation franco-ontarienne. Il s'agit plutôt d'examiner ceux qui distinguent la situation dans les écoles de la minorité linguistique avec celles de la majorité. Il s'agit d'un thème qui revient à tout moment dans ce rapport. Pour ce qui est des programmes du préscolaire, nous sommes particulièrement redevables à quelques travaux-clés portant sur le préscolaire en particulier, sans négliger, évidemment, l'importance de nos informateurs dans le ministère et les conseils scolaires. Il s'agit en tout premier lieu de l'enquête importante effectuée par une équipe ministérielle, cette enquête portant justement sur l'ensemble des programmes du préscolaire (ME, Rapport sur les enquêtes provinciales, N° 2, 1983) et d'un ensemble de travaux réalisés par des chercheurs du Centre de recherches en éducation franco-ontarienne portant sur le dépistage précoce (Ross, 1982) et sur les programmes d'accueil offerts aux enfants ayant de la difficulté à s'exprimer en français (Canale, Mougeon et Bélanger 1983a et 1983b). D'autres études, notamment celles de Desjarlais et al. (1980) et de Cazabon et Frenette (1980) ont fourni les éléments contextuels.

Les programmes du préscolaire ont une importance capitale pour toute la collectivité. C'est pendant les premières années d'initiation à l'école que se joue tout l'avenir scolaire des enfants. La prématernelle et la maternelle constituent donc la plaque tournante dans la transition entre le monde familial et celui de l'éducation institutionnelle. C'est pendant ces premières années que se joue l'insertion de la jeunesse franco-ontarienne, dans une institution qui jouit de sa propre autonomie par rapport au foyer, sans être totalement coupée de celui-ci. Outre les problèmes "normaux" qui entrent en ligne de cause lors de ces années décisives, il existe également un certain nombre de problèmes spécifiques aux écoles de langue française.

A. Un nombre assez considérable des tout-petits ne parlent pas suffisamment la langue d'instruction de l'école pour pouvoir exprimer leurs besoins les plus quotidiens. Sauf pour quelques rares régions de la province, on peut dire qu'il s'agit là d'un problème quasi universel. Tous

les problèmes spécifiques aux écoles de langue française touchent de près ou de loin à cette première constatation pourtant majeure.

B. En conséquence, les programmes d'accueil pour les enfants parlant peu ou pas français, selon la formule consacrée, doivent faire l'objet d'un regard critique, non seulement parce qu'ils risquent d'avoir des retombées importantes pour les enfants à qui ils s'adressent, mais également parce qu'ils risquent d'avoir des implications importantes pour les autres élèves, pour ceux qui, justement, utilisent déjà le français pour fins de communication courante. On peut donc noter la très grande variation dans les programmes d'accueil, dont l'existence semble répondre à des impératifs locaux ou régionaux plutôt qu'à des exigences universellement reconnues au niveau de la province.

C. Malgré la variation dans la maîtrise du français déjà notée ailleurs et la variation dans les programmes d'accueil, on a remarqué une large part d'homogénéité dans les pratiques pédagogiques qui en principe devraient permettre de tenir compte de cette variation.

D. Ce qui est encore plus inquiétant, c'est de constater la difficulté quasi universelle à utiliser les programmes de dépistage précoce pour les fins prévues par ce programme, c'est-à-dire en vue de la modification du programme pour tenir compte des besoins individuels des jeunes apprenants.

E. Autre source d'inquiétude: l'incursion du programme académique de première année dans le programme du préscolaire, comme si l'on se sentait obligé de commencer le plus tôt possible, en se donnant un certain air d'aller afin d'assurer une certaine anticipation dans les apprentissages requis en première année.

1.1.2. État de la question

La question de la présence des enfants parlant peu ou pas français dans les écoles de langue française constitue pour ainsi dire une caractéristique permanente de l'enseignement en Ontario. Depuis 1977-78, cependant, époque où l'Association des enseignants franco-ontariens a constitué un sous-comité pour se pencher sur le phénomène, les études se sont multipliées. Toutes ces études révèlent que la présence des non-parlants français constituent un problème pédagogique de premier ordre, et que ce problème est le plus durement senti dès les premières années de scolarité. Le problème semble s'estomper à partir de la 4e année de l'école élémentaire. Ce que les études

n'ont pas réussi à démontrer, toutefois, c'est l'ampleur du problème. La méthodologie des recherches portant sur le sujet n'a pas permis d'établir un lien de cause à effet entre la présence d'élèves anglo-dominants et un prétendu retard dans le rendement des élèves franco-dominants. Les recherches jusqu'à maintenant n'ont pas réussi non plus à démontrer la meilleure façon d'accueillir les élèves anglo-dominants dans les écoles de langue française.

En effet, il semble y avoir trois façons d'assurer l'insertion des élèves anglo-dominants dans les écoles de langue française de l'Ontario: une première méthode qui consiste tout simplement à intégrer ces élèves dans le programme régulier, une deuxième qui consiste à faire la même chose, mais en ajoutant des cours de "récupération linguistique", c'est-à-dire des cours d'appoint pour lesquels l'élève anglo-dominant est retiré momentanément du programme régulier pour ensuite réintégrer son groupe après l'enseignement spécialisé, et la troisième méthode qui consiste à séparer les élèves anglo-dominants dans des groupes homogènes afin que ceux-ci puissent profiter d'une méthodologie différente que celle qui a cours dans le programme régulier. Il n'est pas clair pour l'instant si ces "classes d'accueil" jouissent effectivement d'une pédagogie différenciée, ou s'il s'agit d'une même pédagogie appliquée à des groupes différents. La durée de ces classes d'accueil varie selon le conseil scolaire; pour les uns elle ne dure qu'un an, pour les autres elle peut aller jusqu'à trois ans avant que les élèves anglo-dominants soient intégrés dans le programme régulier. Le fait demeure que tous les éducateurs sont de l'avis que la présence des non-parlants français constituent un problème pédagogique de premier ordre, et personne n'ose affirmer avec assurance quelle est la façon la plus efficace de traiter le problème (Mougeon, Canale et Bélanger 1983).

Le troisième élément problématique relève de la pédagogie pour les tout-petits. Depuis les directives ministérielles de 1937 jusqu'aux Années de formation, paru en 1975, le gouvernement n'a cessé d'insister, avec vigueur, que les programmes doivent tenir compte du fait que chaque enfant apprend à son propre rythme. Cette exigence est tellement ancrée dans les habitudes que les "objectifs" de la Circulaire P1J1 ne s'appliquent pas directement à l'élève, mais au programme. De plus, les documents récents (Les Années de formation, P_1J_1) ont ajouté que l'apprentissage doit être conçu comme processus de développement qui suit des étapes de croissance. Qui plus est, les directives ministérielles portant sur l'obligation de procéder au dépistage précoce dès la première année de scolarisation ont pour effet immédiat de souligner que chaque élève accuse un différent style d'apprentissage que les

enseignants sont censés reconnaître dans l'organisation de leurs stratégies pédagogiques. En un mot, tout concourt pour affirmer, selon la politique expresse du Ministère, que l'école doit reconnaître les différences individuelles.

Il semble, selon les rares études qui nous soient disponibles à ce moment, que la tendance dans les écoles de langue française soit à l'opposé. Il existe bien sûr des exceptions à la règle, mais dans l'ensemble il semble que les programmes des premières années permettent difficilement de tenir compte de différences individuelles, tant pour le rythme que pour les modalités d'apprentissage.

Autre problème particulier aux écoles de langue française: la difficulté d'assurer la mise en oeuvre des programmes de dépistage précoce. Ce programme a été instauré par le ministère de l'Éducation afin d'assurer que, dès sa première année à l'école, tout élève subisse une évaluation permettant d'établir le profil de ses capacités intellectuelles, affectives et psychomotrices. La raison d'être de ce procedé est de permettre de prévenir les éventuelles difficultés d'apprentissage et surtout de cerner les différents styles d'apprentissage des élèves individuels. En un mot, le dépistage précoce regarde tous les élèves, non seulement ceux qui risquent d'accuser des difficultés d'apprentissage ultérieures. Le profil des styles d'apprentissage doit être élaboré, il va de soi, pour que ses informations permettent à l'enseignant de modifier ses stratégies pédagogiques en fonction des besoins individuels.

Or, une étude récente due à la main de Mme Yvette Ross (1982) démontre que malgré des efforts substantiels de la part des conseils scolaires qui ont assuré une multitude de stratégies différentes pour assurer la mise en oeuvre du programme, la politique du ministère reste essentiellement lettre morte si l'on considère que celle-ci a pour but de modifier l'enseignement du préscolaire. Les enseignants demeurent très fidèles dans l'accomplissement de leurs tâches, mais il n'en demeure pas moins que le programme de dépistage précoce n'a pas eu les résultats escomptés. Parallèlement à cette première constatation, on note également chez les éducateurs francophones le besoin maintes fois exprimé d'instruments en français qui permettraient de mieux cerner le profil des besoins de l'élève. L'expérience fournie par le phénomène du dépistage précoce démontre à quel point il peut y avoir une marge entre l'utilisation d'instruments et de procédures et leur utilisation effective dans la salle de classe.

Enfin, le dernier problème qui perce au niveau préscolaire, c'est la tendance maintes fois constatée par nos interlocuteurs, à anticiper dans le programme préscolaire les apprentissages et l'organisation pédagogique des contenus académiques, alors que le programme du préscolaire a toujours été conçu essentiellement comme préparation au programme académique. Il s'agit d'une tendance qui, poussée à son extrême, aurait pour effet de favoriser davantage l'élève accusant un développement intellectuel, affectif et psychomoteur plus avancé que ses camarades de classe. Cette façon de faire peut certes se justifier si le but avoué (ou non avoué) du système d'éducation était de trier les élèves au volet, comme il se fait toujours dans plusieurs pays du monde. Si, par contre, le but de l'éducation franco-ontarienne est d'assurer l'accessibilité accrue aux études supérieures, comme il semble être le cas, la tendance à adopter des mesures pédagogiques favorisant l'écart entre élèves, dès le programme du préscolaire, mérite d'être remise en question.

1.1.3. Discussion

Les enseignants du cycle préscolaire ont souvent fait valoir la notion que malgré leur formation initiale qui les avait préparés à fournir un enseignement dégagé de contraintes et respectant le développement individuel de l'élève, cette orientation première est appelée à s'estomper à cause du caractère contraignant des programmes institutionnels, extrêmement chargés et ne laissant que très peu de temps "pour respirer". On pourrait objecter que ce phénomène est dû essentiellement aux enseignants eux-mêmes qui en dernière analyse sont responsables des programmes, mais cette façon de voir ne fait qu'éluder la question. Les enseignants subissent, en oeuvrant dans une école X du conseil scolaire Y, une espèce de socialisation qui les amène tranquillement à envisager telle orientation dans les programmes comme étant "normale". Avec les réductions du personnel que l'on connaît depuis quelque temps, il finit par s'installer un état de choses où il est difficile de démêler cause et effet, de savoir si le conseil scolaire "impose" une certaine orientation dans les programmes, ou de savoir si les enseignants ne font que reproduire pour le compte du conseil scolaire les programmes à caractéristiques voulus par celui-ci. De toute façon, il ne s'agit pas de déterminer qui sont les premiers responsables et de distribuer le blâme, mais de suggérer que les uns et les autres doivent conjuguer leurs efforts pour réorienter leurs attentes pour le programme préscolaire.

Il est évident que la présente préoccupation avec les exigences de la Loi 82 et avec le dépistage précoce a pour effet le souci de prévoir et de prévenir les éventuelles difficultés d'apprentissage. Le souci légitime de prévenir les problèmes aurait assez paradoxalement des effets secondaires, à savoir le resserrement des programmes et une plus grande inquiétude de la part des éducateurs lorsque certains élèves n'arrivent pas aux normes locales en temps voulu. Alors que la politique ferme du gouvernement en matière de programmes veut que chaque élève apprenne à son propre rythme, les politiques relatives au dépistage précoce et à l'enfance exceptionnelle aurait pour effet de distinguer tous ceux qui n'atteignent pas les niveaux d'apprentissage en temps "normal".

De là à vouloir anticiper les apprentissages académiques du cycle primaire, comme si par ce procédé l'on pouvait mieux asseoir ces mêmes apprentissages, il n'y a qu'un pas. Il faut ajouter à cela un courant de pensée actuel qui voudrait que l'apprentissage de la lecture et du calcul élémentaire peut et parfois doit se faire dès un bas âge, et il est évident que dans certains contextes il devient difficile aux éducateurs de contrecarrer la tendance à vouloir anticiper les apprentissages académiques.

Les éducateurs sont donc obligés de tenir compte de deux tendances opposées, l'une qui pousse vers des programmes plus dégagés qui permettent de suivre le rythme naturel de l'apprentissage, l'autre qui, dans le souci d'assurer qu'il n'y ait pas de retards, finit par imposer un rythme aux apprentissages qui soit extérieur à la logique du développement de l'individu. Il serait, donc, peut-être approprié d'examiner à nouveau les programmes du préscolaire afin de déterminer si ceux-ci laissent le champ libre au développement de l'individu ou s'ils finissent par imposer un carcan qui ne laisse pas assez de temps pour assurer également le développement social et affectif qui est tout aussi important, à cet âge, que le développement intellectuel.

La réponse variée au problème occasionné par la présence des élèves non-parlant en français laisse entrevoir que chaque conseil scolaire semble avoir trouvé sa propre solution au problème. Il se peut qu'en dernière analyse les solutions à apporter ne puissent être élaborées que sur un plan local ou régional, mais il eût été plus rassurant d'avoir pu constater un effort à échelle provinciale pour déterminer quelle formule d'accueil de ces élèves répond mieux aux besoins à la fois de ceux qui s'expriment couramment en français, et de ceux qui ont de la difficulté à s'exprimer dans la langue de communication de l'école. Étant donné que nous ne disposons pas encore de données sûres qui

permettraient d'affirmer laquelle des trois formules actuellement en usage est la mieux adaptée aux besoins de ces deux groupes d'élèves, il semble tout à fait indiqué de suggérer qu'il y ait un effort à l'échelle provinciale pour se pencher sur ce problème précis. Cela implique de toute évidence une concertation de la part des conseils scolaires, des chercheurs et du ministère.

Outre les programmes d'accueil que les conseils scolaires pourraient étudier quant à leur pertinence pour les deux groupes d'élèves, il semble y avoir, dans plusieurs régions de la province, un problème pédagogique qui trouvera des éléments de réponse dans la formation initiale et continue des enseignants. Il s'agit de ces régions où les compétences communicatives des élèves varient dans une très grande mesure au point où, selon plusieurs témoignages, les enseignants s'en trouvent démunis. En effet, il est déjà assez difficile d'envisager une pédagogie de la langue maternelle quand on a affaire à des enfants s'exprimant couramment en français ou une pédagogie de la langue seconde pour ceux qui ne s'expriment pas dans la langue de l'école. Mais que faire quand on a les deux groupes dans la même salle de classe? Les enseignants trouvent de toute évidence des solutions de rechange, mais les témoignages sur le sujet indiquent que ceux-ci ne doivent pas se fier à leur formation initiale pour affronter les problèmes rencontrés dans des situations fortement minoritaires de la province. De toute façon, le dosage optimal de stratégies pédagogiques relevant de deux approches différentes est loin d'une évidence éclatante, ce qui implique également un effort conjugué pour déterminer les stratégies pédagogiques optimales en pareille circonstance.

1.1.4 Problèmes et voies de solution

De ces réflexions nous pouvons dégager les CONCLUSIONS suivantes:

1. **L'enseignement préscolaire en langue française mérite une attention prioritaire de la part des conseils scolaires et des autorités provinciales qui reflète l'importance de la transition à l'école et qui reconnaît les difficultés créées par une clientèle scolaire, où une partie grandissante des enfants arrivent à l'école avec une maîtrise insuffisante du français.**
2. **Les systèmes d'enseignement préscolaire en langue française souffrent de graves problèmes qui exigent une attention immédiate:**
   a. **Les programmes d'accueil des enfants sont très variables entre différents conseils scolaires et régions sans qu'on puisse dire que la variation correspond à des critères reconnus au niveau de la province.**

b. En dépit de la variation des programmes, les pratiques pédagogiques utilisées montrent peu de variabilité et sont critiquées par beaucoup d'observateurs comme ayant un caractère routinier et traditionnel.

c. Les programmes de dépistage précoce souffrent de défaillances notables et n'ont pas fait changer notablement la pratique pédagogique du niveau préscolaire. Au contraire, le dépistage précoce, en ajoutant une inquiétude supplémentaire, paraît renforcer la tendance à considérer le préscolaire comme une préparation directement axée sur les contenus académiques de l'élémentaire.

d. La formation des enseignants paraît déficiente en ce qui concerne la préparation à tenir compte d'une clientèle scolaire où les enfants ont une maîtrise insuffisante du français.

e. Au niveau provincial, il ne paraît pas y avoir de consensus au sujet des éléments essentiels d'une pédagogie adaptée à une clientèle de capacité linguistique très variée ni au sujet du type d'accueil qui pourrait convenir dans différentes situations.

3. Des éléments de solution paraissent possibles:

a. Au niveau provincial, une réflexion est nécessaire sur le contenu du préscolaire dans l'école française qui tienne compte de l'anglicisation croissante d'une bonne partie de la population scolaire, ceci afin de fournir des lignes directrices pour guider les conseils scolaires dans la création des programmes d'accueil.

b. On devrait soumettre le concept des programmes de dépistage précoce à un programme de révision approfondie, avec l'appui des meilleurs experts en développement psycholinguistique des enfants minoritaires bilingues, afin de s'assurer que les pratiques suggérées aux enseignants et les moyens mis à la disposition de ceux-ci — y compris des outils diagnostiques — débouchent sur des pratiques pédagogiques renouvelées et appropriées.

c. La réflexion sur les contenus du préscolaire devrait être menée avec la participation active des institutions responsables de la formation des ensignants francophones en s'assurant que des mesures soient prises pour rénover les programmes de formation.

d. Des mesures particulières au niveau de la province sont nécessaires pour assurer la formation en service des enseignants du niveau préscolaire pour améliorer les méthodes et assurer que les

enseignants participent pleinement à l'oeuvre d'innovation pédagogique.

e. Des programmes particuliers devraient être mis sur pied afin de guider les parents des petits enfants afin de les aider à jouer un rôle plus efficace en pleine collaboration avec les enseignants. Cette oeuvre pourrait être appuyée directement par les associations communautaires franco-ontariennes, en particulier pour assurer le développement de la langue maternelle au sein de la famille.

1.2. LA PÉDAGOGIE DU FRANÇAIS

1.2.1 Introduction

Depuis tout temps les éducateurs franco-ontariens ont insisté sur le fait que le but de l'école de langue française en Ontario était de favoriser l'épanouissement de la langue et la culture françaises. Jamais on n'a dérogé à ce double objectif où langue et culture sont indissociables. Implicitement dans cet objetif, il y a un lien entre langue et culture, mais également la notion que cela dépasse largement le cadre du seul cours de français. L'école tout entière est conçue comme institution favorisant l'objectif, ce qui laisse entendre que l'école franco-ontarienne est appelée à jouer un rôle favorisant à la fois les projets individuels et collectifs.

L'enseignement du français et l'enseignement en français est au coeur même du projet éducatif que représente l'école franco-ontarienne. Sans cet élément capital, on ne saurait parler des écoles franco-ontariennes de la province. C'est pourquoi il importe de porter une attention toute spéciale au phénomène de l'enseignement en français et l'enseignement du français. Autant cet élément a été au coeur des débats d'antan, autant on peut prévoir que la question continuera à interroger les éducateurs pendant les années à venir.

Les données démographiques conjuguées avec la conjoncture politique laissent présager une période de temps où les interrogations sur les finalités de l'enseignement du français et l'enseignement en français vont connaître une acuité et une importance encore plus accrues. Rappelons pour mémoire ces éléments contextuels qui formeront la toile de fond de toute discussion sur la pédagogie pendant les années à venir: accroissement du taux d'assimilation linguistique, éparpillement accentué de la population française de la province, augmentation de la force de la culture de la majorité dans les loisirs par le

biais des nouvelles technologies (câblo-diffusion, diffusion par satellite, réseaux informatisés, organisation des loisirs en dehors des institutions traditionnelles du foyer et de l'école, etc.), augmentation du nombre de mariages "mixtes", ce qui aura pour effet d'augmenter le nombre d'enfants parlant peu ou pas le français à leur entrée à l'école, augmentation du nombre d'enfants ayant fréquenté les écoles d'immersion et qui seraient par conséquent admissibles dans les écoles franco-ontariennes, augmentation du nombre de milieux, surtout dans le Sud et le Nord-Ouest de la province, où les élèves de langue française risquent de former tout au plus un nombre suffisant pour une ou deux classes dans une école de langue anglaise. Tous ces éléments contextuels nous engagent à réfléchir sur le rôle que peut jouer l'enseignement du français et en français dans les écoles et les entités de langue française.

1.2.2. Études empiriques

Les études de Raymond Mougeon (cf. surtout Mougeon et al. 1980) ont démontré la variation dans le rendement linguistique des élèves franco-ontariens. La maîtrise de certaines structures du français est une fonction de deux classes de variables: la langue dominante de l'élève au foyer, et le poids démographique des francophones dans la région. C'est ainsi que, chez les Franco-dominants, une structure tel le pronom réfléchi est maîtrisée dès la deuxième année dans la région de Hawkesbury, dès la cinquième année dans la région de Cornwall, dès la neuvième année dans la région de North Bay, et même pas en douzième année dans la région de Pembroke. Face à cette variation régionale chez les Franco-dominants, les Anglo-dominants dans les écoles de langue française accuse une maîtrise encore plus ralentie selon la région. Les Anglo-dominants à Cornwall maîtrisent la même structure dès la neuvième année, alors qu'à North Bay les Anglo-dominants ne l'ont maîtrisée qu'en douzième année, et à Pembroke ils démontrent un retard tout à fait similaire.

Le très grand nombre d'études sur la variabilité linguistique confirme ce que tout le monde soupçonnait, à savoir l'influence du foyer et du milieu sur le rendement linguistique des élèves. Par contre, elles ne démontrent pas l'inefficacité des écoles de langue française, comme certains seraient portés à le croire. Les études de Mougeon ont été effectuées dans les écoles de langue française. Il y a tout lieu de croire que les élèves francophones ne fréquentant pas les écoles de langue française accusent un retard encore plus marqué. En revanche, ces études contredisent une opinion assez répandue chez les

éducateurs franco-ontariens, que ce sont les "anglophones" qui maîtrisent mieux le français que les "francophones".

Autre constatation majeure provenant de l'ensemble des études sur la variation linguistique: le rendement linguistique est fonction du statut socio-économique des élèves. Chose extrêmement sérieuse pour toute réflexion sur l'avenir des écoles de langue française, c'est la couche défavorisée qui semble être plus perméable à l'influence de l'anglais. Toutefois, ce jugement doit comporter certaines nuances. Dans bien des cas, il semble que l'influence de l'anglais ne fait que renforcer les tendances du français contemporain, surtout dans le français populaire, avec le résultat que certains phénomènes de langue, vite dénoncés comme des anglicismes par les professionnels, ne font que prolonger une tendance du français d'aujourd'hui. C'est ainsi que la tendance à dire "Il habite sur la rue Notre-Dame" dans le français d'ici est tout à fait conforme à la tendance à dire "sur les boulevards" et "sur la route nationale", tendance d'autant plus "normale" que les rues en Amérique du Nord sont perçues non comme un volume comme en Europe, mais comme une surface. La leçon qu'il faut retenir de cet ensemble de recherches, c'est que les éducateurs courent le risque d'aliéner les élèves franco-dominants, surtout ceux des couches défavorisées, dans leur souci d'extirper des phénomènes de langue tenus comme de simples anglicismes, faute de connaissances approfondies sur le véritable état du français en Ontario.

Parallèlement à la variabilité linguistique mise en évidence par les études sociolinguistiques de l'IEPO, il existe de nombreuses études faites sous l'égide de l'Association des enseignants franco-ontariens et de divers conseils scolaires qui démontrent à quel point le "climat culturel" peut varier d'une école à l'autre. Bien que le concept de climat culturel soit difficile à définir, il ne fait pas de doute que la tendance à utiliser le français comme langue de communication dans des situations hors du contrôle de l'enseignant, et il en existe plusieurs dans le milieu socio-culturel que représente l'école, varie énormément selon le milieu environnant. Dans certaines écoles de la province, il est tout à fait normal d'entendre parler français dans toutes les situations de communication informelles entre élèves, alors que dans d'autres, l'utilisation du français est réservée pour les seules échanges entres enseignants et élèves. Une étude récente de Lionel Desjarlais (1982) démontre à quel point le climat culturel de l'école, défini comme la tendance à utiliser le français pour fins de communication spontanée, est fonction et du milieu et de la langue dominante au foyer.

Face à cette variation dans le rendement linguistique et dans le climat culturel de l'école, il est déroutant de devoir constater avec Cazabon et Frenette (1980) la large part d'homogénéité dans les pratiques pédagogiques des enseignants. En termes plus concrets, les stratégies pédagogiques n'ont pas tendance à beaucoup varier, que l'enseignement se fasse dans un contexte qui veut que les élèves s'expriment spontanément en français ou qu'il se fasse dans des situations où c'est le contraire qui se produit.

Dernière constatation qui termine la toile de fond de la discussion qui suivra, c'est la réalisation maintes fois confirmée, que pour la vaste majorité des élèves franco-ontariens, les loisirs, et notamment la fréquentation des médias, se fait essentiellement en langue anglaise. Il y a bien sûr quelque peu de variations dans ce phénomène. Dans quelques régions de la province, on peut pratiquer les loisirs à l'extérieur du foyer en français; pour la plupart des jeunes franco-ontariens, cependant, les loisirs se font essentiellement en anglais. Quant aux médias imprimés et électroniques, c'est par ce biais que la culture environnante entre massivement dans les foyers mêmes. Peu surprenant alors que la lecture et l'écoute de la radiotélévision se font en très grande partie en anglais, même si certains foyers font des efforts surhumains, serait-on tenté de dire, pour endiguer la culture majoritaire.

1.2.3. Les conséquences de la pédagogie traditionnelle

En choisissant l'optique sociale et collective pour examiner l'enseignement du français dans les écoles de langue française, le point de départ n'est pas tellement l'examen de la situation présente dans les écoles, mais bien plutôt l'examen des conséquences d'un enseignement traditionnel tel qu'il se révèle dans la génération montante. Or, ce qui est frappant chez les individus de cette génération, c'est la quasi universelle conviction qu'ils parlent "mal" et qu'ils sont inaptes à exercer des fonctions publiques, du moins en français. Mais il y a plus: ceux qui ont à oeuvrer dans le domaine culturel et social ont souvent remarqué à quel point cette génération se refuse à suivre des cours ou même des sessions informelles en français, de peur de ne pas comprendre ce qui se dit en français. En somme, bon nombre de Franco-Ontariens sont restés avec la conviction qu'ils parlent "mal", que le français est "difficile", et ce, même lorsqu'un observateur impartial serait porté à en juger autrement sur la qualité de leur français. Il est évident que leurs expériences passées, qui incluent évidemment leurs expériences scolaires, sans être restreintes à celles-ci, leur ont démontré qu'il ne fallait pas avoir

confiance en leurs propres capacités linguistiques. Le français, lorsqu'il demeure en usage, est un outil réservé pour les utilisations personnelles et familiales.

Il ne faut pas s'étonner de cet état de choses. Lorsqu'on porte atteinte à la qualité de la langue utilisée par un individu, on remet en question non seulement son identité individuelle, mais également son identité sociale. Il suffit de penser à la réaction des Canadiens français devant le mépris de certains Français européens eu égard à la qualité du français d'ici pour songer à l'effet que peut produire sur de jeunes enfants les critiques implicites ou explicites au sujet de leur propre langue. Leur langue, même blessée, ils l'ont apprise auprès des leurs. Remettre en question la qualité de cette langue, c'est remettre en question leur identité.

Ce qui rend difficile toute analyse un tant soit peu pondérée du phénomène, c'est la constatation que ceux qui se penchent sur le problème constitué par l'enseignement du français en situation minoritaire, ce sont précisément ceux qui "ont passé à travers" le système. Il ne fait pas de doute que les écoles de langue française ont assuré dans le passé un enseignement de qualité en matière de la langue maternelle, et ce, dans des conditions on ne peut plus difficiles. Mais la tentation qui guette tout intervenant dans la matière, c'est de croire que ce qui est bon pour une infime minorité est bon nécessairement pour la majorité. La plupart des arguments proposant un retour aux pratiques d'antan reposent sur une logique post hoc ergo propter hoc: ce qui suit dans le temps doit nécessairement être produit par ce qui a précédé. Et alors on entend les arguments suivants: "On nous a enseigné beaucoup de grammaire et j'ai appris à écrire et à parler convenablement" ou "Ma grand-mère a fait sa quatrième année forte et elle savait écrire tout aussi bien que nos finissants des écoles secondaires." (Ce qu'on évite d'ajouter, c'est qu'à la sortie de la quatrième année, elle risquait fort d'écrire comme un enfant de dix ans.) L'autre danger, c'est de porter son attention exclusivement sur les mesures ponctuelles aptes en principe "à régler le problème". Dans cette perspective, on peut énumérer toute une série de mesures à prendre, toutes louables en soi, mais des mesures qui doivent de toute façon être commandées par un principe fondamental.

La question fondamentale qui se pose aux éducateurs franco-ontariens en matière de l'enseignement de la langue maternelle, c'est comment faire en sorte que les enfants soient sécurisés dans ce qu'ils possèdent, sans donner dans une complaisance qui au fond n'aurait pour effet que de les laisser en

permanence dans une situation de marginalisés. S'il est un extrême qu'il faut à tout prix éviter, à savoir la tendance à tout fustiger en matière de langue, il est un autre extrême qui consiste à tout accepter, parce que "au fond ils ne savent pas mieux". La dernière tendance peut cacher des attitudes tout aussi méprisantes que la première.

Partant de cette première problématique, il existe d'autres éléments à définir, secondaires, ceux-là, par rapport à la première.

1.2.4. Les comités d'admission

Le premier domaine problématique tourne autour de la définition d'un élève francophone. Comme nous l'avons vu ailleurs dans ce rapport, les critères en usage par les comités d'admission souffrent d'un vice qui est peut-être inévitable, mais non moins difficile d'application. Quand les comités d'admission prévus par la Loi sur l'éducation sont utilisés, ce qui n'est pas toujours le cas, on met en juxtaposition des critères linguistiques, ethniques, religieux et même psychologiques afin de déterminer qui a accès à l'éducation française en Ontario. La difficulté tient non pas de l'utilisation de ces critères, mais du fait qu'il n'y a pas de communes mesures entre les différents critères, si bien qu'il ne résulte aucune façon de comptabiliser l'acquis de chaque élève cherchant à se faire admettre à une école de langue française. Tous les essais de comptabiliser les différents critères ont d'ailleurs abouti à des résultats fort disparates. Selon l'importance que l'on veut bien accorder à tel ou tel critère, on finit toujours par rendre équivalents des élèves qui n'ont que très peu de caractéristiques semblables.

L'importance de cette question tient du fait que c'est en grande partie, mais non exclusivement, par la clientèle scolaire que le contexte ambigu de la situation minoritaire finit par envahir l'école. Il serait évidemment possible de lever l'ambiguïté en éliminant tout élève ne possédant pas les caractéristiques optimales: bonne maîtrise du français, identification intense à la collectivité franco-ontarienne, adhésion sans réticence à la foi catholique (pour les écoles séparées) et un ensemble d'attitudes et de capacités cognitives permettant à l'élève de surmonter toute situation d'ambiguïté. Un tel choix pourrait sans doute se justifier, et il se fait périodiquement pour certaines écoles spécialisées. Mais le débat commence précisément au moment où l'on voudrait privilégier l'un ou l'autre de ces critères.

1.2.5. Les choix pédagogiques

Une fois le choix de critères fait, que ce choix se fasse de manière explicite ou non, commence la difficile délibération sur les grandes axes de mesures pédagogiques à prendre. Chose certaine, que la clientèle scolaire soit composée des seuls franco-dominants ou non, le contexte de l'enseignement assure que rares seront les élèves qui seront en mesure d'utiliser le français pour fins de communication courante en dehors des seules instances du foyer et de l'école. Nous n'avons pas à répéter qu'il existe bien sûr quelques régions de la province où cette situation contextuelle n'a pas cours. Pour la majorité des élèves franco-ontariens toutefois, l'utilisation du français se résume à ces deux domaines précis.

Dès lors se pose un problème pédagogique de premier ordre: dans des situations dites "normales" même pour des minoritaires en passe d'apprendre la langue de la majorité, il se produit de multiples occasions en dehors de ces deux domaines où l'individu est appelé à négocier des situations de communication où l'apprentissage a lieu sans que l'école ait à intervenir, alors que pour la langue minoritaire elle-même ces occasions d'apprentissage spontané ne se présentent pas. Il existe évidemment d'autres problèmes pédagogiques provenant du fait que bon nombre d'élèves n'ont pas saisi les nuances de l'utilisation du français pour des fins de communication élaborée. Mais en situation minoritaire, par contre, le problème pédagogique par excellence est de fournir des situations permettant de pallier ce manque de possibilités réelles et de s'engager dans des communications véritables en français.

Il est à prévoir donc que dans un avenir prévisible, une des taches fondamentales de l'école de langue française sera de compenser le manque de possibilités à utiliser le français dans des situations de communication extra-scolaires. Ce qui est en jeu dans cette constatation c'est la conviction profonde qu'une langue est essentiellement un savoir-faire, et maîtriser une langue c'est essentiellement posséder la capacité de produire et de comprendre une multitude de sens véhiculés par la langue dans une multiplicité de situations de discours. Pour l'instant, la réflexion pédagogique sur la langue comme moyen de communication semble être réduite à la traditionnelle schématisation des "quatre savoirs": l'écoute et la lecture, le parler et l'écrit.

Mais la classification des quatre savoirs (à noter que l'on n'a pas tendance à ajouter un cinquième, le savoir-penser, comme ont fait les professeurs d'English dans le programme-cadre Intermediate English, 1978)

repose sur un modèle de la communication qui fonctionne essentiellement à sens unique: on écoute ou on parle, on lit ou on écrit, mais sans qu'il y ait notion d'échange dans une situation changeante ou, pour tout dire, une notion que l'utilisation de la langue comporte un élément de négociation du sens.

On peut comparer la pédagogie traditionnelle, même basée sur les quatre "savoirs", avec celle qui prévaudrait si elle était fondée sur une analyse de véritables situations de communication. Les experts voient dans des situations "normales" de communication les caractéristiques suivantes:

a. Les habiletés de communication sont normalement acquises au cours d'interactions sociales.
b. La communication implique la créativité et l'imprévisibilité non seulement du contenu mais de la forme.
c. La communication se fait toujours dans un contexte social et culturel qui détermine quelle forme de langage est appropriée dans les circonstances. Ce contexte fournit également des indices facilitant l'interprétation des messages.
d. La communication se fait toujours dans des conditions de contraintes naturelles causées par le bruit, l'oubli et la fatigue, ce qui a pour conséquence normale que la production linguistique ne ressemble pas toujours à la forme proposée par les manuels scolaires, même chez des adultes ayant une compétence par ailleurs très acceptable dans leur langue maternelle.
e. La communication a toujours un but: pour se procurer quelque chose, pour influencer les autres, pour créer des liens, pour créer un monde possible (l'imaginaire), pour rechercher des causes (l'heuristique) etc., et la plupart du temps il y a plus qu'un but en cause en même temps.
f. La communication véritable amène nécessairement un langage authentique par opposition souvent à ce qui est proposé comme modèle dans les manuels scolaires.

Chacun de ces éléments pourrait fournir un développement sur les besoins en pédagogie du français à plus ou moins long terme. On pourrait imaginer, par exemple, que le caractère d'imprévisibilité des situations de communication pourrait amener des réaménagements importants dans la pratique de l'évaluation. En effet, la pratique actuelle tient pour acquis que l'on peut déterminer à l'avance quelle(s) est(sont) la ou les réponse(s) correcte(s) en proposant un stimulus donné. De même, la caractéristique du langage

authentique remet en question un ensemble d'attitudes normatives vis-à-vis de la langue authentique des jeunes franco-ontariens, y compris le phénomène de l'anglicisme.

Le but de cet exposé n'est pas d'étaler toutes les conséquences d'une analyse des caractéristiques de la communication. Cette analyse permet toutefois de souligner à quel point la pratique actuelle reste loin d'une véritable exploitation des situations de communication. Notre analyse de la conjoncture prévoit que dans les années à venir, le besoin de développer les compétences communicatives des élèves franco-ontariens ira en s'accentuant. L'insistance actuelle sur les quatre savoirs qui déjà, on le sait, accuse de grandes difficultés d'application, est encore loin de toucher à la pédagogie du français comme véritable langue de communication.

Le choix fondamental qui est proposé aux éducateurs franco-ontariens en matière de pédagogie de la langue maternelle repose sur la dichotomie facilité/flexibilité. Ces deux termes évoquent deux buts extrêmement généraux, mais des buts qui commandent le choix de tout un ensemble de stratégies pédagogiques. En gros, la facilité (fluency) dénote la maîtrise d'un petit nombre de classes d'activités, alors que la flexibilité (flexibility) dénote la maîtrise d'un grand nombre de classes d'activités. L'enseignement traditionnel visait implicitement la facilité, c'est-à-dire la maîtrise de quelques genres traditionnels, pour prendre un exemple du début du secondaire: le récit à la troisième personne, le portrait moral et physique, et timidement, l'exposition. Dans une perspective qui aurait comme but de favoriser la flexibilité dans la langue maternelle, on verrait non seulement les genres précités, mais également l'éditorial, le journal, le compte rendu, les pièces journalistiques, etc. En d'autres termes, la flexibilité comme but primordial vise la maîtrise de plusieurs situations de communication, mais également la possibilité de passer d'une situation à l'autre. La distinction facilité/flexibilité se trouve à tous les niveaux des programmes. Nous avons choisi un exemple qui relève de l'écrit, mais la distinction ne s'y limite pas et se situe au niveau des buts implicites de l'enseignement. Sa réalisation effective se trouve au niveau de la gamme d'activités, objectifs et stratégies d'évaluation effectivement utilisés.

1.3. LE RÔLE DU FRANÇAIS DANS LES DISCIPLINES

La question qui nous préoccupe maintenant est celle du rôle de la langue française dans l'apprentissage des matières. Il est à souligner que le

cours de français n'est pas exclu de cette perspective, car le cours de français offre une double perspective: la langue française y trouve sa place à la fois comme "objet" des apprentissages, et comme "instrument" des apprentissages, selon la formule consacrée. Nous avons déjà noté que selon la première perspective, tout apprentissage des contenus doit être au service de l'apprentissage d'un savoir-faire et dans un avenir prévisible, ce savoir-faire sera dans l'ordre du savoir-communiquer. Nous avons déjà noté les caractéristiques du savoir-communiquer qui sont autant d'interpellations de la pratique pédagogique du moment.

Il est une autre dimension de l'apprentissage du français et l'apprentissage en français qu'il importe de souligner à ce moment-ci, et cette dimension rejoint la fonction instrumentale de la langue. Cette dimension, nous tenons à le souligner, n'est pas restreinte au seul cours de français, au contraire, mais elle n'en est pas exclue non plus. Il s'agit de l'utilisation du français à des fins heuristiques, et cet aspect de la question recouvre toute question pédagogique portant sur toutes les matières.

1.3.1. Le français comme instrument d'apprentissage

L'image communément utilisée pour évoquer les fonctions instrumentales de la langue maternelle est celle de l'outil. Cette image a l'avantage d'être relativement concrète, d'autant plus compréhensible qu'elle évoque un instrument (n'importe quel instrument) qui est localisable dans l'espace et dans l'expérience de tous et chacun. L'inconvénient d'une telle image est évidemment qu'elle se prête à diverses interprétations; elle est peu scientifique. Qu'à cela ne tienne, ce n'est pas la science qui mobilise les gens, mais bien plutôt les images.

Or, ce qui est frappant dans les utilisations communes de l'image-outil, c'est la conception, informe certes, mais non moins réelle, d'un outil-levier qui permet de transmettre et d'amplifier une force afin d'exercer une influence sur une réalité retorse, imperméable et récalcitrante à l'oeuvre de l'homme. Il s'agit d'une réalité foncièrement inamicale, inapte à livrer ses secrets et difficilement manipulable à moins d'avoir accès à un outil, telle une clé (une clé de serrure ou une clé anglaise). C'est d'ailleurs l'image la plus fréquemment utilisée pour exprimer cette fonction instrumentale de la langue maternelle.

On pourrait imaginer, tout en demeurant dans la même perspective, d'autres images qui jetteraient une lumière différente sur l'utilisation du

français à des fins instrumentales. Si on parlait de la langue-scalpel, on pourrait évoquer des utilisations tranchantes, où la langue sert pour disséquer, pour intervenir, pour "trancher dans le vif". Si on parlait de la langue-loupe, on pourrait évoquer des effets de grossissement, de rapprochement, d'élargissement. Le lecteur pourrait s'amuser à imaginer d'autres images instrumentales qui mettraient un accent différent, qui évoqueraient différentes conceptions de l'instrumentalité de la langue maternelle. Soulignons que même les images traditionnellement employées sont plutôt restreintes dans leur portée. Elles n'évoquent pas du tout la gamme des utilisations théoriquement disponibles, et elles ont tendance à se limiter au domaine de la mécanique.

Pour tout dire, la langue d'enseignement sert, dans toutes les matières y compris celle du français, à des fins heuristiques. On parle donc dans cette perspective d'analyse, de synthèse, de généralisation, de modélisation, de théorisation, en somme de toutes les façons qui permettent d'appréhender la réalité au delà des apparences. L'important pour notre propos n'est pas de délimiter les différentes composantes des utilisations heuristiques, mais de faire remarquer que dans cette perspective le focus pédagogique n'est plus la langue comme telle, mais les opérations intellectuelles dont la langue n'est que le véhicule. Ce changement de perspective a des conséquences pédagogiques importantes à long terme, étant donné la situation actuelle de la pédagogie dans les écoles de langue française.

1.3.2. Quelques entraves à l'utilisation du français à des fins heuristiques

S'il fallait caractériser la pédagogie du français et en français dans les écoles de langue française de l'Ontario, il faudrait souligner comme élément déterminant la hantise de l'anglais. Chose assez paradoxale, l'anglais est à la fois omniprésent dans toute considération sur les stratégies, les objectifs et les buts de l'éducation franco-ontarienne, et en même temps quasi-absent de toute réflexion sérieuse sur les modalités de l'enseignement en français. On déplore à cor et à cri l'influence néfaste de l'anglais qui envahit la vie des jeunes franco-ontariens au point de les assimiler partiellement ou complètement. Le fait anglais est envisagé comme grande puissance envahissante qui, à l'instar du Mal, n'as pas de contenu.

La première conséquence de cet état de choses est la hantise de l'anglicisme qui doit à tout moment être banni du langage des élèves. Ce qui

reçoit la réprobation des enseignants dépend du niveau d'instruction, mais de manière générale, on peut dire que pendant les premières années de scolarité, c'est la phonologie qui inquiète davantage. Plus tard ce sera des questions de lexique, et encore plus tard, au secondaire, ce sera les questions de structure (Cazabon et Frenette 1980). Vue dans une perspective de l'utilisation heuristique de la langue, on pressent que cette préoccupation avec la forme correcte est marginale par rapport à la question des utilisations effectives de la langue.

Mais l'élément le plus important qui ressort de cette préoccupation avec la forme correcte est le déplacement du centre d'intérêt des éducateurs qui doivent par le fait même porter leur attention non plus sur les opérations intellectuelles et les caractéristiques de celles-ci, mais sur les aspects superficiels de la réalisation linguistique de l'élève.

Le programme de français est donc conçu comme vaste opération de compensation pour le manque d'expérience en français. Par le fait même l'anglais, s'il est omniprésent dans la pédagogie du français, n'a pas de place dans celle-ci à moins de tenir lieu de tare qu'il faut à tout prix effacer. On objectera immédiatement que les réalités d'une situation minoritaire imposent leurs propres contraintes et que l'on envisage mal un enseignement qui ne fasse pas une part un tant soit peu plus grande au fait français en Ontario. Cela est vrai en tout état de cause, mais cette constatation pourtant indiscutable ne dispense pas les éducateurs d'imaginer ce qu'il pourrait arriver à la pédagogie du français si l'on acceptait que le vécu de l'élève, même (et peut-être surtout) s'il se passe en anglais, ait sa place dans les programmes scolaires. On pourrait imaginer que le français soit conçu non comme objet d'apprentissage mais comme instrument d'apprentissage dans le sens qu'il est envisageable comme instrument heuristique au service d'une analyse de la réalité, même si celle-ci se transmet en anglais. Dans cette perspective, la question primordiale n'est plus de savoir si l'on peut avoir accès à des films français (ce qui n'est pas peu dire), mais si l'on est en mesure d'analyser et de discuter même des films anglais, mais en français.

Le seul document où quelqu'un a eu la témérité de suggérer que l'anglais pouvait avoir une place d'honneur dans le cours de français est dû à Benoît Cazabon de l'Université Laurentienne. Celui-ci faisait valoir la pertinence d'une approche contrastive entre l'anglais et le français dans un essai paru il y a déjà quelques années et encore largement ignoré par les éducateurs franco-ontariens. Mais l'approche préconisée se signalait par des suggestions plutôt

timides, la suggestion étant de s'en tenir à une analyse linguistique qui mettrait en comparaison les deux langues en contact. En toute logique une approche contrastive pourrait s'étendre non seulement aux points de comparaison linguistique, mais également aux différences discursives ainsi qu'aux différences de contenus dans les deux cultures en cause.

Le but de cet essai n'est pas de proposer "la" solution aux problèmes inhérents à l'enseignement et à la transmission de la langue et la culture françaises dans un contexte minoritaire, mais de suggérer qu'il existe différentes façons d'envisager le problème. C'est le changement de perspective qui souvent jette de nouvelles lumières sur les pratiques actuelles, et permet d'envisager de nouvelles approches. La question essentielle qui se trouve à la base de cette discussion est la suivante: Est-il nécessaire de bannir l'anglais des écoles franco-ontariennes afin de promouvoir le fait français? Selon la réponse que l'on veut bien donner à cette question, il en découle toute une série de conséquences pratiques tant pour le contenu des programmes que pour la formation permanente des enseignants et pour les stratégies pédagogiques à l'honneur pour les cours de français et des autres matières.

Autre élément du débat: l'accent mis sur la correction du langage est peut-être approprié à la préparation et à la formation de petits employés de bureau tels les secrétaires, les commis de bureau, et ainsi de suite. Il existe bien sûr un certain nombre de postes dans toute entreprise, y compris les services gouvernementaux, où l'on insiste sur la fidélité à un certain nombre de règlements, surtout quand il s'agit de reproduire (et même de corriger) un texte produit par un concepteur. Même s'il existe, et il existera toujours des postes pour ceux qui ont les habiletés leur permettant de reproduire un texte impeccable, il demeure un fossé entre les concepteurs de textes et ceux qui sont chargés de les reproduire. D'aucuns refuseront probablement la dichotomie. Ce qu'il faut retenir cependant, c'est la vérité suivante: certains postes dans la société contemporaine font appel à un ensemble d'habiletés qui reposent, par exemple, sur les capacités d'analyse et de synthèse beaucoup plus que sur les connaissances grammaticales. Pour d'autres postes toutefois, la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe est une condition qui passe évidemment au premier plan. Il est peut-être navrant de constater que cette dernière catégorie de postes représente des postes de deuxième ordre.

On pourrait même suggérer une hypothèse psychologique: insister sur des faits de "surface" dans l'utilisation de la langue constitue un enseignement artificiel de matières difficiles à retenir. Chaque élément du discours devient

un détail sur lequel il faut se pencher. Par contre, insister sur l'enchaînement des idées, la compréhension des ensembles avec leur structure propre, le développement d'un discours où l'accent est mis sur le contenu à communiquer, sert à structurer la rétention des éléments de la langue qui véhiculent cette pensée structurée. Cette structure de la pensée logique remet les détails de surface à leur place et exige "naturellement" l'utilisation d'une langue appropriée. En devenant "outil" de communication, la langue devient paradoxalement l'objet d'une réflexion par le sujet parlant. Bien exprimer une idée en français, c'est bien parler le français. C'est aussi le meilleur moyen de l'apprendre.

Encore une fois, il ne s'agit pas de trouver une réponse qui soit la bonne en tout temps et en tout lieu, mais de considérer les tendances de l'ensemble du système des écoles de langue française de la province. S'il devait s'avérer que la pédagogie qui insiste sur la correction du langage a tendance à mettre à l'ombre l'accès aux habiletés cognitives et discursives aptes à les préparer pour les postes de commande, comme il nous semble assez évident, ce serait reléguer d'avance les jeunes franco-ontariens à des postes de deuxième plan.

Cette réflexion sur la pédagogie du français et la pédagogie en français se termine par des CONCLUSIONS qui ne débouchent pas directement sur des actions spécifiques. Même si le besoin d'un renouveau pédagogique est ressenti, sa réalisation ne peut pas être l'oeuvre de politiques ponctuelles.

Trois éléments paraissent essentiels au renouveau de l'enseignement du français, dont un seul est proprement pédagogique:

a. **Une réflexion pédagogique sur l'enseignement du français et l'enseignement en français qui se donne pour tâche de se mettre à jour et d'employer des moyens appropriés à la réalité de l'utilisation du langage par la génération montante.**

b. **Un effort collectif pour améliorer la qualité française des écoles, un effort qui doit être appuyé en particulier, par l'adoption des mesures d'ordre administratif et politique pour donner aux Franco-Ontariens le contrôle de leur système scolaire afin de le mettre plus à la disposition de la communauté.**

c. **Le développement du français et de son utilisation dans la société en général, à commencer par des décisions du gouvernement provincial visant à donner au français un rôle plus important dans l'enseignement postsecondaire et dans les services publics.**

2. LES DISCIPLINES D'AVENIR

Évoquer les disciplines d'avenir, ce n'est pas nécessairement évoquer les disciplines objectivement nécessaires pour l'accès aux postes que pourvoira la société de demain. C'est plutôt faire allusion aux disciplines reconnues par la société comme étant particulièrement importantes, donc porteuses d'une signification supplémentaire en vue de déterminer ceux qui seront aptes à assumer les responsabilités de haut niveau. En un mot, les disciplines d'avenir sont les disciplines de prestige, indépendamment de leur capacité d'assurer une formation intellectuelle.

Il n'y a pas si longtemps de cela, les disciplines d'avenir, et reconnues comme telles, étaient les études classiques. Tous se souviennent de l'époque, où l'étude du latin devint facultative, époque où l'on assista à de multiples débats sur la portée véritable de ce changement considéré alors comme radical. Les uns prétendaient que les études anciennes représentaient une formation intellectuelle sans pareil, les autres alléguaient que cette formation pouvait être assurée par d'autres disciplines. Ce débat entre les "anciens" et les "modernes" ne dura que très peu de temps toutefois, car le principe du choix dans les matières assura que les élèves pouvaient suivre leur penchant "naturel" ou "mauvais", selon le point de vue adopté, vers d'autres disciplines. Ce penchant amena inéluctablement le choix vers les mathématiques et les sciences. Autant ces deux disciplines, ou plutôt ces ensembles de disciplines, étaient restées à l'ombre pendant de nombreuses années, autant elles sont passées au premier plan depuis déjà le début des années soixante-dix. C'est ce que les élèves du secondaire ont compris, l'évolution de la société contemporaine aidant.

2.1. LES INSCRIPTIONS DANS LES DISCIPLINES DE POINTE

Point n'est besoin de souligner que nous assistons à une baisse des effectifs tout à fait dramatique dans toutes les écoles ontariennes. Cette baisse est encore plus dramatique dans les écoles de langue française, au point où les inscriptions dans les écoles secondaires de langue française en 1981 ne représentaient plus que 84,7 pour cent de ce qu'elles étaient en 1976 (v. ch.IV). Rappelons également que le "taux de transition" entre la douzième et la treizième année a toujours été plus bas dans les écoles de langue française, pour des raisons qui seront examinées ailleurs dans ce rapport. C'est ainsi qu'en 1971-72 le taux de transition dans les écoles de langue anglaise fut de

49,9 pour cent et dans les écoles de langue française le taux de transition fut de 44,7 pour cent. Un écart notable, certes, sans être dramatique. En 1981-82, on note un écart tout à fait remarquable. Alors que le taux de transition dans les écoles de langue anglaise est évalué à 46., pour cent, le taux de transition entre la douzième et la treizième année a baissé jusqu'à 31,2 pour cent dans les écoles de langue française. Ces tendances sont discutées ailleurs dans le rapport. On en fait mention ici pour rappeler que dans l'ensemble, moins d'élèves francophones (en termes proportionnels) font la transition entre la douzième et la treizième année. En principe, il y a proportionnellement moins d'élèves francophones aptes à poursuivre leurs études universitaires. Ces éléments forment donc la toile de fond pour la discussion sur les inscriptions dans les disciplines d'avenir.

Dans les commentaires qui suivent, il est important de reconnaître que nous laissons provisoirement de côté la question du nombre d'élèves afin de porter notre attention sur la proportion d'élèves inscrits dans les différentes matières. Autre détail extrêmement important pour la compréhension des données qui suivent: les taux d'inscription par matière ne sont pas disponibles par année, mais par cycle. Cela veut dire que les données ne portent que sur le cycle intermédiaire (9^{e} et 10^{e} année), le cycle supérieur (11^{e} et 12^{e} année) et sur la 13^{e} année. Cela explique comment la proportion d'élèves inscrits dans une discipline donnée peut dépasser les 100 pour cent, même en treizième année où certains programmes-cadres, notamment celui des mathématiques, donnent lieu à deux et parfois même trois cours différents.

2.1.1. Sciences générales

Le cours de sciences générales se donne presque exclusivement au cycle intermédiaire. On note depuis 1972 (tableau V-1) une augmentation dans la proportion d'élèves inscrits dans ce cours, augmentation constante depuis cette époque où 68,2 pour cent des élèves non-francophones et 44,5 pour cent des élèves francophones étaient incrits à ce cours. Dix ans plus tard 97,2 pour cent des non-francophones et 86,0 pour cent des élèves francophones se sont inscrits dans un cours de science générale. Notons que si les francophones accusent toujours un retard par rapport aux non-francophones, l'écart s'est considérablement diminué au cours des dix ans. En 1972 l'écart était de 23,7 points, alors qu'en 1981 l'écart n'était que de 11,2 points.

2.1.2. Biologie

L'effectif pour les cours de biologie se trouve, tout comme la physique et la chimie, presque exclusivement au cycle supérieur et en 13e année. Comme pour toutes les matières, ce qui nous intéresse ici, ce n'est pas l'effectif en chiffres absolus, mais la proportion des élèves qui s'inscrivent à ces cours. Comme toujours, la proportion d'élèves francophones inscrits aux cours de biologie est moindre que celle des non-francophones (tableau V-2). Au cycle supérieur, la crête des inscriptions (en termes proportionnels) fut en 1972 pour les francophones et en 1973 pour les non-francophones, époque où 12,3 pour cent des premiers et 19,5 pour cent des derniers étaient inscrits en biologie. La proportion des inscriptions va en diminuant jusqu'en 1981. À ce moment-là on constate que les inscriptions ont baissé jusqu'à 9,7 pour cent chez les francophones et jusqu'à 14.9 pour cent chez les non-francophones. La proportion d'élèves inscrits au cours de biologie cycle supérieur a donc baissé d'environ un quart.

Même phénomène dans les cours de biologie en 13e année. Alors que la plus grande proportion des élèves inscrits dans ce cours se trouvait en 1973 pour les non-francophones et en 1974 pour les francophones, la proportion d'inscriptions a baissé régulièrement jusqu'en 1981 (52,5 pour cent) chez les non-francophones et jusqu'en 1977 (44,0 pour cent) chez les francophones. La proportion de francophones inscrits dans les cours de biologie de 13e année a augmenté légèrement jusqu'à 48,1 en 1981, époque où l'écart entre les deux groupes n'était que de 4,9 points.

En somme, en examinant la proportion d'élèves inscrits dans les cours de biologie, on note que règle générale, elle était plus élevée au début des années '70 et elle est plus basse au début des années '80. Indépendamment de la question du nombre absolu, il est évident qu'une plus petite proportion d'élèves, tant anglophones que francophones, choisit de s'inscrire dans les cours de biologie. Donc, parmi les cours de sciences offerts au secondaire, le cours de biologie est à la défaveur chez les élèves du secondaire. De plus, le déclin dans les inscriptions aux cours de biologie est encore plus rapide que la baisse des effectifs scolaires en Ontario.

2.1.3. Chimie

Les cours de chimie ne s'offrent qu'au cycle supérieur et en 13e année. Encore une fois (tableau V-3), on constate le même phénomène que pour la biologie. La plus forte proportion d'inscriptions s'annonce au début des années

1970 pour ensuite baisser de façon tout à fait régulière jusqu'en 1981-82, et ce pour les deux cycles en question. Les francophones ont démontré un taux de participation maximale en 1974 avec 23,8 pour cent des inscriptions, et un taux de participation minimale en 1980 avec 14,8 pour cent des inscriptions. Chez les non-francophones, le taux de participation maximale se trouve en 1973 (30,7 pour cent) et le taux de participation minimale en 1980 (24,6 pour cent). En 13e année il se dégage un modèle, tout à fait similaire, mais les élèves francophones ont mis beaucoup plus de temps à arriver à leur taux de participation maximale en 1977 (47,9 pour cent) avant d'accuser une baisse dans le taux de participation. Le nadir dans le taux de participation de tous les groupes fut en 1980, le même pour les francophones en 13e année, si on met de côté ces premières années d'acquisition pendant lesquelles les francophones ont mis du temps à arriver à leur sommet. En 1981, tous les groupes ont démontré un taux de participation légèrement à la hausse par rapport à l'année précédente, mais il est trop tôt pour savoir si cela constitue le début d'un renversement de la tendance générale.

Donc, en ce qui concerne les cours de chimie, on note une tendance générale qui touche les francophones et les non-francophones, les élèves du cycle supérieur et ceux de la 13e année, à savoir un taux de participation plus élevé au début des années 1970, une tendance vers la baisse jusqu'en 1980. Cette tendance paraît s'être arrêtée, et il se peut même qu'elle soit transformée en tendance vers la hausse en 1981.

Malgré ces tendances générales, on doit souligner que le taux de participation des francophones demeure plus faible par rapport à celui des non francophones. Même en 1980, année du plus bas taux de participation, un élève francophone sur six était inscrit dans un cours de chimie au cycle supérieur, tandis qu'un élève non francophone sur quatre se trouvait inscrit dans le même cours. En treizième année à la même époque la moitié des élèves non-francophones étaient inscrits en chimie tandis que le taux de participation pour les francophones fut de deux sur cinq.

2.1.4. Physique

Les cours de physique se donnent au cycle supérieur et en 13e année. Pour bien cerner la portée des données pour les inscriptions (tableau V - 4), il est préférable de les examiner par groupe linguistique. Chez les élèves non-francophones au cycle supérieur, on note une remarquable stabilité dans le taux de participation depuis 1973, époque où le taux de participation était de

25,9 pour cent. En 1980 le taux de participation n'avait guère changé (25,0 pour cent). En 13e année, après deux ans de tâtonnements (1972-74), le taux de participation grimpe imperceptiblement, en passant de 41,1 pour cent en 1974 à 47,9 pour cent en 1981.

Chez les élèves francophones, le modèle est beaucoup plus erratique. Au cycle supérieur le taux de participation en 1981 (17,5 pour cent) n'a pas atteint celui de 1973 (17,7 pour cent). Par contre, les années de plus fortes inscriptions se trouvent en 1974 (18,3 pour cent) et en 1980 (18,5 pour cent). Le même comportement erratique s'observe en 13e année, même si la tendance est vers la hausse. En 1977 le taux de participation est de 33,3 pour cent, en 1979 de 34,5 pour cent, mais en 1978 le taux de participation est de 28,3 pour cent. En somme, la tendance générale dans la province va dans le sens d'un plus haut taux de participation dans les cours de physique. Les inscriptions par les élèves francophones suivent la tendance générale, mais le modèle est beaucoup plus erratique, ce qui laisse entendre que le taux de participation aux cours de physique est à la remorque de facteurs ponctuels et particuliers aux écoles de langue française.

En faisant une comparaison rapide entre la chimie et la physique, on note qu'au cycle supérieur, les élèves non-francophones accusent un taux de participation très similaire. En 1981 le taux de participation était de 25,0 pour cent en physique et de 25,6 pour cent en chimie. Chez les élèves francophones du cycle supérieur il y a un modèle très semblable: 17,5 pour cent en physique, 16,2 pour cent en chimie, toujours pour la dernière année des données, soit en 1981. Au cycle supérieur les inscriptions chez les non-francophones sont de 47,9 pour cent en physique et de 54,7 pour cent en chimie, tandis que chez les élèves francophones, elles sont de 35,1 pour cent en physique et de 40,7 pour cent en chimie.

2.1.5. Mathématiques

a. Mathématiques appliquées

Les mathémathiques appliquées s'enseignent surtout au cycle supérieur (tableau V - 5). Au cycle intermédiaire les inscriptions en mathématiques appliquées n'ont jamais dépassé 2,7 pour cent chez les élèves non francophones, et 4,5 pour cent chez les élèves francophones, chiffre cependant tout à fait exceptionnel par rapport au modèle général. Les inscriptions au cycle intermédiaire ont cessé en 1980 pour les élèves francophones, et en 1981 pour les élèves non francophones.

Au cycle supérieur toutefois, la proportion d'inscriptions n'a cessé d'augmenter depuis 1972, époque où la proportion d'inscriptions n'atteignait que 8,6 pour cent chez les élèves francophones et 15,5 pour cent chez les élèves non francophones. Dix ans plus tard, on constate en 1981 le taux le plus élevé d'inscriptions aux cours de mathématiques appliquées, soit 41,6 pour cent des élèves francophones et 54,5 pour cent des élèves non francophones. Même si l'écart entre les deux groupes demeure considérable (12,9 points), il faut noter l'amélioration considérable depuis le début des années 1970. À ce moment-là la proportion d'élèves francophones ne représentait guère plus que la moitié du taux d'inscriptions dans les écoles de langue anglaise.

En 13e année les données sont un tant soit peu lacunaires. Il appert toutefois que la proportion d'élèves francophones inscrits à un cours de mathématiques appliquées s'évaluait en 1981 à 8,1 pour cent, tandis que la proportion d'élèves non francophones inscrits au même cours se chiffrait à 9,2 pour cent.

En ce qui concerne la proportion d'inscriptions aux cours de mathématiques appliquées, on peut dire qu'il y a eu chez les élèves francophones une nette amélioration pendant la décennie 1972-1981. Ce progrès, à l'encontre de ce que nous avons constaté pour la physique, est constant. Par contre, en comparant l'écart entre les deux groupes linguistiques, on note qu'au cycle supérieur, cet écart fut à son point le plus réduit en 1977 et que depuis cette époque, même si la proportion d'inscriptions est en train d'augmenter chez les francophones, l'écart est également en train d'augmenter. En 1977 l'écart ne fut que de 7,4 points. En 1981 il est de 12,9 points.

b. Mathématiques pures

Au cycle intermédiaire la proportion d'élèves inscrits aux cours de mathématiques pures ne cesse d'augmenter depuis 1972 (tableau V-5). Chez les élèves non francophones, les inscriptions ont augmenté de 87,4 pour cent en 1972 jusqu'à 112,3 pour cent en 1979. Chez les élèves francophones, le taux de participation va de 64,1 pour cent en 1972 jusqu'à 108,2 pour cent en 1979. (Il est évident que certains élèves s'inscrivent à plus d'un cours de mathématiques pures par cycle.) À partir de 1979, il y a une nouvelle catégorie de cours intitulé mathématiques pures et appliquées. C'est ce qui explique la baisse subite d'inscriptions dans les deux catégories de mathématiques pures et de mathématiques appliquées. Pour la nouvelle catégorie de mathématiques

pures et appliquées, on note un fait nouveau dans les données que nous avons eu à examiner jusqu'à maintenant (tableau V-6). En 1981, le taux de participation des élèves non francophones se chiffre à 113,6 pour cent, et chez les élèves francophones, à 112,5 pour cent. On peut donc dire que les élèves francophones ont atteint la parité avec les non francophones pour ce qui est de la proportion d'inscriptions en mathématiques pures et appliquées. Il s'agit peut-être d'un signe avant-coureur extrêmement encourageant.

Lorsqu'on examine les inscriptions pour le cycle supérieur (tableau V-5), toutefois, on est obligé de constater un phénomène pour le moins curieux. La proportion d'inscriptions pour les deux groupes linguistiques a baissé depuis le début des années 1970. On n'arrive pas en 1981 au taux d'inscriptions pour l'année scolaire 1972-73. Malgré cela, les inscriptions sont remarquablement stables depuis quatre ans pour le groupe non francophone (1978 - 46,4 pour cent; 1981 - 46,8 pour cent) et depuis trois ans pour le groupe francophone (1979 - 35,6 pour cent; 1981 - 35,6 pour cent). La constatation majeure est que la proportion de francophones inscrits aux cours de mathématiques pures au cycle supérieur demeure inférieure à celle des non-francophones.

En 13e année on note une progression remarquable. Depuis 1972, la proportion d'élèves inscrits dans les cours de mathématiques pures ne cesse d'augmenter. En 1972, la proportion de francophones se chiffrait à 76,1 pour cent. En 1981 cette proportion était rendue à 143,8 pour cent. Chez les non-francophones on constate une progression semblable. En 1972 la proportion d'élèves inscrits aux cours de mathématiques pures se chiffrait à 125,0 pour cent, en 1981, elle était de 185,2 pour cent. Donc, augmentation considérable pour les deux groupes linguistiques, et la proportion ne cesse d'augmenter pour les deux groupes. Notons cependant que l'écart entre les deux groupes a trouvé son point le plus bas en 1979. À ce moment-là, l'écart entre francophones et anglophones était de 32,0 points. En 1981, l'écart entre les deux groupes, même si la proportion avait augmenté pour les deux, était rendu à 41,4 points. En d'autres termes, la proportion d'inscriptions en mathématiques pures augmente de façon considérable chez les francophones, mais pas aussi rapidement que chez les élèves non francophones.

2.2. RÉCAPITULATION DE FAITS SUR LA PROPORTION D'INSCRIPTIONS EN MATHÉMATIQUES ET EN SCIENCES.

La comparaison entre francophones et non francophones prend tout son sens lorsqu'on compare les taux d'inscription par cycle. C'est ce que nous avons fait

dans le tableau V-7 pour la seule année 1981, la dernière année de données disponibles au moment de la rédaction.

Si les taux de participation aux cours de mathématiques et sciences sont tout à fait respectables au cycle intermédiaire, il faut se rappeler qu'il s'agit du cycle d'études où ces matières sont obligatoires. Peu surprenant alors que les taux de participation ne divergent pas beaucoup entre élèves francophones et non francophones. Encore dans le contexte de cours obligatoires faut-il trouver l'écart en sciences un tant soit peu inquiétant.

Au cycle supérieur où le principe du choix peut jouer davantage (l'élève n'est pas libre de choisir n'importe quel cours, car il existe des contraintes à l'intérieur desquelles on peut choisir son programme) on constate un écart constant entre les taux de participation des deux groupes linguistiques. Dès la 11e année donc, une plus petite proportion des élèves francophones s'inscrivent dans les cours de sciences et mathématiques.

En 13e année, et ici il faut se rappeler que le taux de transition entre la 12e et la 13e année est plus bas dans les écoles de langue française; les élèves francophones qui y demeurent ont un taux de participation moindre que celui des élèves non-francophones, et ce pour toutes les disciplines enseignées en mathématiques et sciences. L'écart est minime pour la biologie et les mathématiques appliquées, les deux matières qui, précisément, donnent moins d'accès à des programmes universitaires. Autrement dit, les élèves francophones de 13e année, tout en suivant les tendances générales pour ce qui est des inscriptions dans les différentes matières, accusent un retard par rapport aux non-francophones dans toutes les matières scientifiques sauf les matières considérées "molles", c'est-à-dire la biologie et les mathématiques appliquées.

En conséquence, cet examen du modèle d'inscriptions dans les sciences et les mathématiques permet d'affirmer qu'il existe au niveau du secondaire trois filtres qui ont pour effet d'empêcher l'élève francophone de s'inscrire dans les programmes universitaires de pointe. Le premier filtre se produit au cycle supérieur (11e et 12e année) où il y a proportionnellement moins d'élèves qui s'inscrivent dans les cours de sciences et de mathématiques. Le deuxième filtre se produit dans la transition entre la 12e et la 13e année, où il y a proportionnellement moins d'élèves se rendant en 13e année. Le troisième filtre se produit en 13e année même où il y a proportionnellement moins d'élèves qui s'inscrivent dans les disciplines scientifiques et mathématiques de pointe. Les conséquences de cet état de choses se vérifieront dans l'analyse du choix de programmes universitaires (V. Vol. 2).

Cette analyse exige cependant une mise en garde extrêmement importante. Il n'a pas été possible de vérifier dans quelle mesure le déséquilibre dans les inscriptions est dû en partie aux transferts d'un groupe linguistique à un autre. Dans certaines écoles, notamment dans les écoles mixtes, il se peut qu'une portion des élèves francophones s'inscrivent pour au moins une partie de leur programme dans le secteur anglais. S'il se trouvait que certains cours de mathématiques et de sciences n'étaient disponibles qu'en anglais, ces inscriptions seraient "perdues" et paraîtraient dans la colonne des non-francophones, ce qui aurait pour effet de faire baisser la proportion de francophones inscrits dans les matières analysées. Cependant nous présentons des données au chapitre VI qui suggèrent que ce transfert vers l'anglais pour certains élèves francophones dans les écoles mixtes est contrebalancé par deux phénomènes: des taux de transition très bas entre la 12^{e} et 13^{e} année et une tendance pour les francophones à s'orienter vers des matières "non-académiques".

2.3. LES MATHÉMATIQUES À L'ÉLÉMENTAIRE

Nous avons localisé trois filtres à l'enseignement secondaire de langue française: le taux d'inscriptions dans les cours de mathématiques et sciences au cycle supérieur (11^{e} et 12^{e} année), le taux de transition entre la 12^{e} et 13^{e} année, et les taux d'inscriptions dans les cours de mathématiques et sciences de 13^{e} année. La difficulté avec ce genre d'analyse tient du fait qu'elle permet de localiser un problème, sans savoir si l'on est en train d'examiner des causes de problèmes précis, ou les symptomes d'un problème général. En effet les données pour le cycle intermédiaire ne permettent pas de tirer des conclusions définitives parce que, comme nous l'avons vu, il y a beaucoup moins de chances qu'il y ait de la variation, étant donné le caractère beaucoup plus contraignant du programme de l'intermédiaire. Le nombre de cours obligatoires au cycle intermédiaire fait en sorte qu'il serait surprenant qu'il y ait beaucoup de différence entre les deux groupes linguistiques au niveau de la proportion des inscriptions aux cours de sciences et de mathématiques.

Or, il se trouve que les chercheurs principaux disposent de données tirées d'un autre projet de recherche portant sur la salle de classe et son environnement, qui laissent présager que les problèmes soulevés par l'analyse ci-haut ne se limitent pas aux derniers cycles du secondaire. Le projet portant sur la salle de classe et son environnement, patronné par l'Association internationale sur l'évaluation, a le mérite de fournir des données

comparatives, étant donné que plusieurs provinces et plusieurs pays ont participé au même projet. Par pur hasard, il se trouve que le projet en question a donné lieu à des informations qui permettent de comparer la formation initiale et permanente, le temps consacré à l'enseignement des mathématiques et divers éléments de la pédagogie des programmes de mathématiques de 8e année pour deux échantillons d'enseignants franco-ontariens et anglo-ontariens.

Le projet de la salle de classe et son environnement a donné lieu à un sondage auprès de 206 enseignants de mathématiques anglophones et de 122 enseignants de mathématiques francophones, tous en 8e année. Le tableau V-8 donne l'essentiel des informations nécessaires pour la discussion qui suivra.

Le questionnaire auprès de deux groupes d'enseignants en Ontario révèle une répartition hommes/femmes sensiblement différente. Chez les enseignants francophones les femmes représentent presque la moitié des effectifs, tandis que chez les anglophones, elles ne représentent pas tout à fait 30 pour cent des enseignants de mathématiques de 8e année. À part cette différence les deux groupes d'enseignants sont très semblables: les francophones sont légèrement plus jeunes (36,6 ans contre 39,2), légèrement moins experimentés (14,2 ans contre 15,0 ans) mais ils ont un plus haut niveau de qualification professionnelle (86,9 pour cent ont une formation générale appropriée au niveau de la 8e année contre 72,2 pour cent chez les anglophones). Cependant, quelques ombres au tableau: tout proche de 10 pour cent des répondants francophones n'ont aucune certification, et plus des trois quarts n'ont aucune formation en mathématiques (contre 37,3 pour cent des enseignants anglophones).

C'est lorsqu'on passe à la question de savoir le nombre d'heures par semaine consacrées à l'enseignement des mathématiques que les choses commencent à se corser (tableau V-9).

En moyenne, les enseignants francophones passent 56 pour cent moins de temps à enseigner les mathématiques que ne le font les enseignants anglophones, et la moitié des enseignants francophones de 8e année enseignent moins de trois heures de mathématiques par cycle. Selon un autre calcul, les enseignants anglophones ont dit enseigner en moyenne 6,1 leçons par semaine, d'une durée moyenne de 43,6 minutes, ce qui donne un total de 266 minutes par semaine. Les enseignants francophones ont dit enseigner en moyenne 3,4 leçons de mathématiques par semaine, d'une durée moyenne de 49,0 minutes

chacune, ce qui donne un total de 167 minutes par semaine, soit 63 pour cent du temps consacré aux mathématiques par les enseignants anglophones.

De nombreuses études (Husén 1967, 1972; Walker 1976, Holmes 1978) montrent que la réussite en mathématiques est fonction, en partie du moins, du temps passé à apprendre la matière. De manière générale, on peut dire que plus l'enseignement d'une matière est l'exclusivité de l'école et moins dû à des influences externes (v.g. les médias), plus le montant de temps consacré à l'enseignement de la matière est déterminante dans la réussite des élèves dans ces matières. Autre facteur extrêmement important: le temps passé à des devoirs rattachés à la matière (Rosenshine et Berliner, 1978). Or, le même sondage auprès des professeurs de mathématiques en 8e année révèle que 90 pour cent des professeurs francophones ont donné entre une et deux heures de devoirs de mathématiques durant les cinq jours précédant le sondage. Chez les enseignants anglophones, 32,5 pour cent avaient donné entre une heure et deux heures de devoirs, 37 pour cent avaient donné trois heures de devoirs de mathématiques, et 29 pour cent avaient donné quatre ou cinq heures de devoirs de mathématiques.

2.4. CONCLUSIONS

Tout laisse croire qu'il existe des problèmes sérieux relatifs aux programmes de mathématiques et de sciences. On constate les effets de ces difficultés au cycle supérieur et en 13e année, mais le problème ne semble pas être exclusif à ces deux cycles du secondaire. Les quelques données que nous possédons relatives à l'enseignement des mathématiques en 8e année laissent supposer qu'il s'agit de problèmes généralisés. Assez curieusement, les interviews auprès des éducateurs dans les conseils scolaires ont démontré une plus grande préoccupation avec la qualité des programmes de sciences qu'avec les programmes de mathématiques, ce qui laisse entrevoir que les programmes de sciences sont en mauvaise posture par rapport à ceux-ci, qui, selon l'analyse ci-haut, laissent à désirer.

Le danger qui guette les responsables en éducation franco-ontarienne est celui qui consiste à partir à la chasse aux responsables. Les données portant sur l'enseignement des mathématiques ont été obtenues grâce à la bonne volonté des enseignants. La tentation sera grande de conclure que les remèdes devraient s'adresser aux seuls enseignants, comme s'il n'y avait pas d'autres "responsables" de la situation. Mais au delà des données ponctuelles que nous avons pu étaler dans cette partie de l'étude, il faut comprendre que la

situation dans les écoles réflète une situation de fait, qui fait en sorte, que la promotion des sciences et des mathématiques n'est pas une priorité. La formation initiale n'a pas donné priorité aux mathématiques et aux sciences parce que la culture franco-ontarienne n'y a pas mis l'accent. Si on passe moins de temps sur l'enseignement des matières de pointe, c'est parce que les priorités sont ailleurs. Certain de nos interlocuteurs ont souvent avoué que les priorités, pour ce qui est du temps alloué à l'enseignement des matières à l'élémentaire (l'allocation précise de temps est réglementée au secondaire) portent sur la catéchèse et le français, suivi par le cours d'anglais. Peu surprenant alors qu'arrivés au secondaire, les élèves franco-ontariens ont moins tendance à s'inscrire dans les cours de sciences et de mathématiques. Le Volume II de cette étude va démontrer les conséquences de cet état de choses lorsque les étudiants s'inscrivent à leur programme universitaire.

Si responsables il y a, ce sont tous les intervenants en éducation qui le sont. Mais là n'est pas la question. Il s'agit d'examiner quelques pistes susceptibles de renverser la vapeur afin d'orienter davantage les élèves francophones vers les disciplines de pointe.

1) Assez paradoxalement, une des plus grandes priorités des éducateurs franco-ontariens devrait être la mise en oeuvre (pour son esprit, non la lettre) du programme Le français en tout et par tous (Language across the curriculum). Il est évident que dans la conjoncture des écoles minoritaires, l'enseignement du français se présentera toujours comme une priorité essentielle. Jamais l'allocation du temps pour l'enseignement du français pourra être suffisante dans cette situation à moins que les responsables des programmes (enseignants, consultants, surintendants) aient la conviction qu'une partie au moins des objectifs du programme de français sont assurés par les autres matières. Dans ce contexte, la possibilité de réduire le temps affecté à l'enseignement de la langue maternelle peut être envisagée pour en donner davantage aux disciplines de pointe, seulement dans un contexte où il est à peu près certain que les matières servent aussi à l'enseignement du français.
2) Un programme de formation permanente pour les éducateurs de l'élémentaire s'impose de toute évidence. Mais il s'agirait d'un programme sérieux de formation permanente. Le danger qu'il faut à tout prix éviter dans ce genre de programme, c'est de porter l'attention des participants sur l'acquis des disciplines plutôt que sur la démarche sous-jacente. S'il fallait que les enseignants de l'élémentaire participent

à des programmes de recyclage sans avoir compris que les mathématiques et les sciences correspondent surtout à une démarche de l'esprit, à une façon d'aborder les choses qui comporte une logique de la preuve et une logique de la découverte, ce programme de formation permanente risquerait de passer pour parfaitement inutile.

3) L'analyse des données ci-haut a porté sur les taux d'inscriptions dans les disciplines de pointe au niveau secondaire. Nous n'avons pu examiner (faute de données sûres sur la question) les taux de participation des élèves du cycle supérieur en fonction des taux de réussite dans ces matières au cycle précédent. Or, il existe certains indices (A.C.King, communication personnelle) qui démontreraient que les professeurs de mathématiques et de sciences au cycle intermédiaire ont tendance à imposer un taux d'échecs beaucoup plus élevé que les professeurs des autres matières. Si cela était, les plus faibles taux d'inscriptions au cycle supérieur s'expliqueraient par le fait qu'un nombre important d'élèves n'ont pas réussi leurs cours de mathématiques et de sciences au cycle intermédiaire. Nous suggérons que des études soient menées pour vérifier très soigneusement si le taux d'échecs dans les matières de pointe au cycle intermédiaire n'est pas en train d'influencer le profil des inscriptions au cycle supérieur. Si cette hypothèse s'avérait fondée, il faudrait prendre des mesures pour s'assurer que le taux d'échecs dans les matières de pointe ressemble davantage à celui des autres matières du cycle intermédiaire en fonction, bien sûr, d'un rendement correspondant.

4) Il faudrait reconnaître, avec les auteurs du rapport sur les besoins en formation postsecondaire (Conseil de planification sociale d'Ottawa-Carleton, 1982) que la collectivité franco-ontarienne fait face à un problème qui n'est plus individuel et psychologique, mais collectif et social. Par conséquent, un effort de sensibilisation des orienteurs comme le prévoit les auteurs du rapport précité, est sans doute louable, mais cet effort de sensibilisation doit aller bien au delà des orienteurs pour atteindre tous les intervenants en éducation franco-ontarienne, à commencer par les premiers intéressés, les élèves (comme groupe) et les parents.

5) Parmi les tâches qui incomberaient aux responsables des programmes, on pourrait souhaiter qu'il y ait un réel effort de répertorier et de diffuser les meilleurs cours de sciences et de mathématiques. Le

Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques joue un rôle important dans la diffusion de programmes à l'heure actuelle. Malheureusement, les critères de sélection, s'il y en a, ne sont pas explicités à l'avance, et par conséquent il est impossible à l'utilisateur de vérifier quels sont les meilleurs programmes, et selon quels critères. Il est urgent, dans le contexte de la désaffection pour les cours de sciences et mathématiques chez les élèves francophones, que l'on puisse juger et discuter sur des bases solides et publiques, la qualité des programmes diffusés aux quatre coins de la province.

6) Le besoin de rendre disponible des programmes de grande qualité est d'autant plus nécessaire qu'avec la baisse des effectifs scolaires, il est à prévoir que bon nombre d'écoles ne pourront pas offrir la gamme de cours offerts par le passé. Si les cours de haut calibre étaient disponibles soit par le truchement du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, soit par le Centre d'études indépendantes du ministère de l'Éducation, l'offre de cours supplémentaires pourrait pallier les lacunes dans les programmes locaux, afin de permettre aux élèves un choix aussi large que par le passé.

De cette discussion nous pouvons résumer nos CONCLUSIONS comme suit:

1. **Au niveau secondaire les étudiants francophones sont moins enclins que les non francophones à s'inscrire dans les cours de sciences et de mathématiques, ce qui réduit le nombre des francophones qui pourraient remplir les exigences pour étudier dans d'importantes disciplines de pointe au niveau postsecondaire.**
2. **Au niveau élémentaire, d'après certaines études encore fragmentaires, les enseignants francophones de mathématiques sont en grande majorité sans formation spéciale dans cette discipline.**
3. **Un programme de formation en service pour les enseignants de l'élémentaire paraît très nécessaire, un programme de développement mené de façon coordonnée à travers la province pour fournir à ces enseignants une meilleure préparation à l'enseignement des mathématiques et des sciences.**
4. **Afin de vouer plus de temps à l'enseignement des mathématiques et des sciences à l'élémentaire, une réduction du nombre d'heures consacrées au français pourrait être utile, pourvu qu'un effort parallèle soit mené pour s'assurer que les autres matières — dont, en particulier, les**

sciences et les mathématiques -- servent systématiquement à appuyer l'enseignement du français par un enseignement de qualité en français.

5. Un examen approfondi s'impose pour vérifier le contenu et la qualité des programmes et du matériel scolaire disponibles pour l'enseignement des sciences et des mathématiques en français, tant au niveau élémentaire qu'au secondaire. On pourrait considérer la création de deux ou trois projets-pilotes dans les conseils scolaires où les programmes disponibles seraient évalués et un programme de renouveau de l'enseignement des disciplines scientifiques et mathématiques serait mené avec la participation formelle des enseignants au niveau de la gestion et l'exécution des projets.
6. Un ou plusieurs projets de recherches sont nécessaires dans le domaine de l'enseignement des sciences et mathématiques en français permettant d'inventorier:
   - les connaissances et la formation des enseignants francophones dans les disciplines reliées aux disciplines scientifiques et mathématiques;
   - les méthodes d'évaluation des élèves, les taux d'échecs et le rapport de ceux-ci avec le rendement;
   - les motivations des élèves par rapport aux sciences et mathématiques, leur appréciation des débouchés pour ceux qui ont reçu une formation dans ces disciplines et leurs critères de décision par rapport à ces cours;
   - les méthodes des orienteurs dans les écoles secondaires et leurs appréciations de la situation actuelle.
7. Un effort doit être fait pour trouver le moyen d'assurer un bon enseignement des matières scientifiques et mathématiques dans des situations où le nombre réduit d'élèves francophones rend difficile d'offrir une large gamme de cours ou de disposer d'un personnel enseignant spécialisé. Parmi les solutions envisagées on devrait considérer des cours offerts par correspondance ou avec l'aide de systèmes de diffusion utilisant les médias technoloqiques.
8. Un effort est nécessaire pour améliorer les méthodes et le matériel d'enseignement disponibles. Le développement de nouveaux programmes devrait tenir compte, en particulier, du rôle joué par les matières scientifiques et mathématiques pour le développement des compétences proprement linguistiques des élèves en français. De même, un effort

doit être fait pour que la programmation de l'enseignement en français voue proportionnellement plus de temps à l'enseignement de la langue dans des contextes scientifiques et technologiques (choix des textes à étudier en littérature, nature des exemples donnés, contenus des projets des élèves, développement des exercices portant sur les éléments de coordination logique dans la structure de la langue, etc.)

3. LES RESSOURCES CULTURELLES DE L'ÉCOLE

Le thème des ressources culturelles de l'école rejoint une des préoccupations majeures que nous avons constatées auprès des éducateurs interviewés dans le cadre de l'enquête sur les besoins en éducation franco-ontarienne. Nous avons déjà souligné jusqu'à quel point il s'agit d'une préoccupation qui forme pour ainsi dire la toile de fond de toutes les discussions portant sur les besoins en éducation. Si l'importance du rôle culturel semble être gagnée chez les éducateurs, on n'a pas assez souligné à quel point la fonction culturelle est ressentie par bon nombre de parents qui agitent, dans certaines circonstances, pour que l'école de langue française soit jugée non seulement en fonction de ses capacités de transmettre des compétences de tous genres, mais également et surtout en fonction de ses capacités de fournir un milieu de vie française. C'est dans ce sens que l'on peut comprendre les revendications pour les écoles et les entités de langue française, mais également les tensions qui se développent à l'intérieur d'une seule école lorsque le nombre d'élèves parlant peu ou pas français commence à dépasser un seuil sans doute variable, mais non moins réel pour autant. Nos interlocuteurs dans le Sud de la province ont évalué à une centaine d'élèves le point critique au delà duquel les parents francophones commencent à se mobiliser pour obtenir que le milieu scolaire réflète davantage les aspirations de la collectivité franco-ontarienne.

3.1. LA NOTION DE CULTURE

Avant de procéder à une analyse des besoins en ressources culturelles, il faut avoir une idée un tant soit peu juste sur ce qu'est la "culture". Voilà un sujet qui a fait couler beaucoup d'encre depuis des siècles, et il serait surprenant que les rédacteurs de ce rapport puissent apporter quelque chose de nouveau aux débats sur la nature de la culture. Nous adopterons donc le point de vue de Bauman (1973) qui fait remarquer que la littérature savante utilise le mot "culture" dans trois acceptions différentes, et que les débats se font souvent parce que l'une ou l'autre est mise à l'avant, sans reconnaître que les autres utilisations du terme offrent un autre découpage de la réalité. Selon Bauman, donc, le mot culture réflète tantôt un concept hiérarchique, tantôt un concept différentiel, tantôt un concept générique.

La culture en tant que concept hiérarchique, recouvre ces utilisations du terme associées avec d'autres mots tel que "cultivé" pour désigner les

effets de l'éducation sur la nature "brute". C'est ainsi que l'on retrouve des définitions de l'éducation, synonyme de la culture prise dans son sens hiérarchique, dans les expressions courantes telle que "L'éducation (la culture) c'est ce qui reste quand on a tout oublié ce qu'on a appris." Le mot culture dans cette acceptation est très proche de sa métaphore de base, à savoir la culture des champs afin qu'ils puissent produire ce qui n'arriverait pas sans l'oeuvre de l'humanité. En ce sens, le terme culture représente l'oeuvre de l'humain par opposition au strictement naturel. Il va sans dire que même en termes de l'humain, la nature présente des produits intéressants (ne parle-t-on pas de ceux qui sont "naturellement bons"?), mais il ne s'agit pas de produits de la culture prise dans son sens hiérarchique. Sous-jacente à cette utilisation du terme culture, il y a également la notion d'excellence. Il ne s'agit pas d'acquérir n'importe quel acquis de l'activité humaine, mais ce qu'il y en a de meilleur à travers les âges.

La culture en tant que concept différentiel met l'accent sur les différences entre un groupe et un autre. Au delà de l'acquis de l'humanité toute entière, il semble y avoir des différences entre groupes contigus dans le temps et surtout dans l'espace, différences auxquelles les groupes tiennent, ne serait-ce que pour permettre de se définir par rapport à d'autres groupes. Dépendant donc de la tradition intellectuelle à laquelle participe l'observateur, on risque de mettre l'accent tantôt sur l'organisation sociale différenciée, tantôt sur les coutumes et les sens afférants selon les participants à cette culture sous observation, tantôt sur les usages linguistiques à l'intérieur du groupe par opposition à ce qui se fait dans des "groupes-contrôle", c'est-à-dire le groupe majoritaire, et ainsi de suite. La culture utilisée dans ce sens différentiel met nécessairement l'accent sur un groupe de référence extérieur à la culture en question. C'est ainsi que les constructeurs d'habitations ont compris depuis quelque temps qu'il serait bon de modifier leurs maisons en fonction du groupe "ethnique" visé par leur programme de marketing. Certains groupes préfèrent des cuisines plus grandes que la "normale", d'autres encore exigent une qualité de présentation dans les salles d'eau, etc. Il s'agit dans tous ces cas de la reconnaissance que certains groupes, identifiables comme tels, préfèrent certains aménagements qui correspondent à ce que l'on peut nommer leur train de vie.

La culture en tant que concept générique fait appel à la notion que l'humanité toute entière est caractérisée, pour ne pas dire définie, par sa capacité à produire une/des culture(s). Selon cette façon d'aborder la

question, c'est le propre de l'homme (au sens générique du mot) de produire des réseaux de sens dans lesquels s'inscrivent tous les individus, faute de quoi il n'y aurait pas d'humanité. Cette capacité de production de sens, qui va bien au delà des simples échanges communicatifs entre individus, fait en sorte que les échanges de tous et chacun sont essentiellement d'ordre culturel, créant pour ainsi dire un espace humain composé de ces multiples réseaux de sens auxquels tous ont accès.

En référant donc ces trois façons de définir la culture aux réalités scolaires de la francophonie ontarienne, on s'aperçoit que le terme culture a une portée différente selon le concept que l'on voudrait privilégier. Les besoins en matière de ressources culturelles se rapportent donc à un objet différent, tout en demeurant dans le contexte scolaire, selon que l'on voudrait mettre l'accent sur l'un ou l'autre concept. Si l'on met l'accent sur la culture comme concept hiérarchique, les besoins s'articulent autour de la notion de la qualité des programmes. Si l'on met l'accent sur la culture comme concept différentiel, les besoins s'articulent autour de la notion de la qualité des programmes d'appoint. Si l'on met l'accent sur la culture comme concept générique, les besoins s'articulent autour de la notion de qualité de la vie scolaire.

3.2. LES BESOINS EN RESSOURCES CULTURELLES (concept hiérarchique)

Le concept de culture hiérarchique rappelle jusqu'à quel point il est essentiel de pouvoir disposer de programmes et de matériel d'apprentissage (y compris celui des bibliothèques scolaires), de très haut calibre. Cela veut dire en termes concrets que tant et autant que les éducateurs sont à la remorque d'initiatives intellectuelles prises ailleurs, le contenu des apprentissages ne sera que le reflet, plus ou moins fidèle, de ce qui a été conçu ailleurs. Or, ce qui ressort de nos enquêtes auprès des éducateurs franco-ontariens, c'est le degré élevé d'apprentissage qui demeure à faire dans la conceptualisation et la production de programmes de qualité. Ce besoin serait dû en grande partie au faible bassin de ressources humaines, mais également au manque de traditions qui permettent un regard critique sur la production existante. En un mot, il faut trouver les moyens de favoriser la production créatrice et ce à tous les niveaux du contenu des programmes, à savoir l'élaboration de programmes-cadres, de programmes institutionnels, et de matériel d'apprentissage. Mais il ne suffit pas d'en rester à un niveau artisanal (on devient forgeron en

forgeant), il est également important de mettre sur place des mécanismes, pour ne pas parler de traditions, qui assurent une conversation professionnelle constante et critique de la production.

En ce qui a trait aux manuels scolaires, cette clé de voûte de l'enseignement, le rapport du ministère (ME, L'éducation en français, 1983) souligne à juste titre l'écart qui existe entre le nombre de manuels disponibles en français et en anglais. Même si les auteurs ne souhaiteraient pas nécessairement le même évantail de manuels disponibles pour l'enseignement en français qu'en anglais, ils sont bien obligés de reconnaître que l'écart entre manuels de langue anglaise et manuels de langue française demeure par trop remarquable, du moins pour un grand nombre de matières.

Mais il faut se rappeler que le but qui consiste à rendre disponible une variété de manuels scolaires n'est valable que dans la mesure où les enseignants s'en servent pour y puiser selon les besoins du programme. Or, il n'existe pas de données qui permettent d'affirmer que les enseignants puisent dans de nombreux manuels afin de bâtir un programme institutionnel fait à la mesure des besoins individuels de leurs élèves. Au contraire, des études récentes démontrent à quel point le manuel scolaire ne sert pas comme outil d'appoint mais comme instrument principal de formation (Shaver 1979, Black 1967). Cela démontre l'importance primordiale du manuel scolaire, mais il ne démontre pas l'importance de posséder une gamme de manuels scolaires. Un autre argument voudrait que l'existence d'une gamme de manuels scolaires est nécessaire précisément parce qu'aucun manuel ne peut répondre aux besoins d'élèves dans des situations aussi disparates que ce que l'on trouve dans une province comme l'Ontario. Les manuels scolaires seraient donc trop liés à un contexte scolaire donné pour être utilisables dans tous les contextes scolaires. D'où la nécessité d'assurer un fond de manuels dans lequel les enseignants peuvent puiser selon les besoins locaux. Mais cet argument est irrecevable. Selon Robinson (1978) le meilleur programme (et le meilleur manuel scolaire) est celui qui offre le plus de potentialités, permettant ainsi de s'enseigner dans des situations différentes et selon des besoins d'élèves différenciés. Le fait que tel manuel ne puisse servir dans tel contexte scolaire ne démontre pas la nécessité d'une plus grande variété de manuels, il démontre plutôt la faiblesse du manuel en question.

La question fondamentale que doivent se poser les éducateurs franco-ontariens est, à notre avis, non pas de savoir comment multiplier le nombre de manuels scolaires disponibles au delà d'un certain seuil minimal, mais comment

s'assurer que les manuels agréés soient d'une qualité exceptionnelle. Cela implique, à notre avis, la formation d'équipes spécialisées où concepteurs, artistes, écrivains, pédagogues, spécialistes en la matière, ont chacun leur tâche, où chacun doit se soumettre aux critiques des autres et des enseignants en exercice. Cela implique également un processus de validation qui permette des changements au besoin. À cet égard il est navrant de constater que le processus utilisé actuellement pour fins d'inclusion des manuels scolaires dans la Circulaire 14 n'admet pas de rétroaction avant la publication même du matériel d'apprentissage. Le jury est donc obligé de porter un jugement sur du matériel d'apprentissage tout fait. On n'a que deux options: accepter ou rejeter le matériel soumis pour évaluation. Dans bien des cas, s'il s'agissait d'une ébauche, il y aurait moyen de suggérer des modifications avant de procéder à la publication. Etant donné que le jury n'intervient qu'au moment où le manuel est déjà terminé, on est souvent amené à recommander l'inclusion de manuels dans la Circulaire 14, mais sous réserves.

Les mêmes principes entrent en ligne de compte pour ce qui est des programmes-cadres et des programmes institutionnels. Il existe sans doute un seuil minimal de nombres de programmes que l'on approche très rapidement d'ailleurs. Il faut se demander si, dans une perspective de besoins à long terme, ce n'est pas le moment de commencer à planifier en fonction de la préparation d'équipes d'experts qui seraient en mesure non seulement de suivre "les autres", mais d'innover dans les différents aspects de la programmation pour que les écoles de langue française puissent enfin se libérer des initiatives intellectuelles prises ailleurs.

Qu'à cela ne tienne, il n'en demeure pas moins que le manuel scolaire reste au coeur du projet pédagogique (certains ont évalué le temps en classe passé par les élèves à travailler dans les manuels scolaires à 70 pour cent et en dehors des heures de classe, à 90 pour cent du temps; v. Black 1967) et le premier véhicule de cette culture prise dans un sens hiérarchique. À cela il faut ajouter l'importance de la bibliothèque scolaire qui doit devenir non seulement un lieu de consultations ponctuelles, mais un lieu de fréquentation assidue. Il va sans dire que la bibliothèque scolaire doit inclure des ouvrages dans les deux langues officielles du pays, ce qui comporte nécessairement des aménagements financiers pour permettre une telle organisation des ressources.

Ajoutons à cela l'apport que peuvent fournir les nouvelles technologies qui, en principe, donnent accès à une pléthore de données informatisées. Il est évident que les écoles franco-ontariennes devront utiliser les nouvelles

technologies, peut-être encore plus que celles de la majorité, mais cela ne veut pas dire qu'il faille chercher à "doubler" ce qui est déjà disponible en anglais. Jamais les écoles françaises ne pourront disposer du nombre et de la gamme de ressources technologiques, surtout en matière de didacticiels, que celles offertes dans les écoles de langue anglaise. Il y a donc des choix à faire. Il nous semble important de ne pas essayer de doubler ce qui est disponible en langue anglaise, mais bien plutôt de procéder à l'établissement de priorités en matière d'innovations technologiques. Parmi ces priorités, il faudrait à coup sûr, viser ces technologies qui permettent de pallier les difficultés que rencontrent les petites écoles isolées. L'isolement et la petite taille des écoles franco-ontariennes sont des caractéristiques qui risquent d'aller en s'accentuant, et ce, pour un avenir prévisible.

3.3. LA CULTURE EN TANT QUE CONCEPT DIFFÉRENTIEL

Il existe déjà un certain nombre de programmes qui permettent aux élèves de prendre contact avec les jeunes francophones ailleurs dans la province et ailleurs au pays. Il s'agit notamment d'un ensemble de programmes de subventions permettant les échanges entre écoles dans la province et à l'extérieur, les programmes de moniteurs de langue, et le phénomène tout à fait particulier aux écoles de langue française de la province, c'est-à-dire l'animateur culturel. Cet ensemble d'innovations particulières aux écoles de langue française est apte à rappeler aux élèves qu'ils participent à une culture différenciée de celle de la majorité.

On ne peut trop souligner l'importance de cet ensemble de programmes pour mieux asseoir cette culture différentielle sur des bases qui aillent au delà de la communauté locale ou régionale. Il importe de souligner, toutefois, la portée de cet ensemble de programmes à long terme. Ce qui caractérise la culture franco-ontarienne prise dans son sens différentiel, c'est sa fragilité. Cette fragilité tient évidemment du faible pouvoir économique, politique et démographique des Franco-Ontariens. Mais elle tient également du manque de réseaux de communications (une des trois composantes de la culture avec celles d'une langue commune et d'une idéologie commune, selon A. Moles) qui fait en sorte qu'il est extrêmement difficile aux Franco-Ontariens de communiquer entre eux. Étant difficile d'assurer les communications entre différents groupes de la province (pensons au manque de journaux francophones avec une portée provinciale, au fractionnement de la programmation de Radio-

Canada qui n'a pas de "centre" si ce n'est à Montréal), le résultat, c'est que l'absence d'un réseau de communications à l'échelle provinciale ne fait que renforcer chez les individus le sentiment de fragilité et d'impuissance face à la culture majoritaire. Tout procédé qui est apte à nourrir les réseaux de communications formels et informels est donc à promouvoir dans une perspective à long terme.

Il est évident que tout programme d'appoint tels que ceux qui sont déjà exploités avec plus ou moins de bonheur selon le programme en question, risque d'avoir des retombées intéressantes pour les individus. Cependant, nous avons choisi une perspective qui souligne l'importance collective des programmes de ce genre. La nuance est importante, car elle suggère l'importance d'envisager de tels programmes non pas comme bien de consommation pour les individus, mais comme élément permettant de bâtir des réseaux de communications à l'échelle provinciale. Selon cette perspective, l'utilisation des différents programmes énumérés ci-haut doit être agencée autour d'objectifs à long terme qui consistent à mettre sur pied des réseaux de communications entre jeunes franco-ontariens, et ce à une échelle provinciale. Il existe d'ailleurs d'heureuses initiatives dans ce sens, mais en regardant l'ensemble des programmes d'appoint, il est difficile d'y voir un fil conducteur dans le sens exprimé. Au contraire, l'évaluation de ces différents programmes faite par l'équipe ministérielle telle que rapportée dans un récent document (ME, L'éducation en français, 1983) laisse entrevoir que les programmes existants sont sous-utilisés (pour diverses raisons d'ailleurs).

L'adoption d'une perspective collective avec, en plus, l'objectif à long terme de créer des réseaux de communications entre jeunes, aurait pour effet de permettre d'imaginer de nouvelles formules de programmes d'appoint aptes à promouvoir cet objectif. On pense notamment aux nouvelles technologies qui permettent d'ores et déjà la mise sur pied de réseaux de communication spécialisés (networking) et qui annoncent déjà les voies de l'avenir en matière de communication entre groupes "minoritaires" de tout genre. Il y a sans doute une variété de programmes imaginables selon cette perspective de besoins collectifs en matière de communication.

3.4. LA CULTURE EN TANT QUE CONCEPT GÉNÉRIQUE

Faire appel à la culture en tant que concept générique ne donne pas l'autorisation d'imaginer que le contenu des cultures importe peu. Il y a toujours un contenu à toute culture, même "universelle". Ce que nous

voudrions examiner dans les quelques lignes qui suivent, c'est le contenu de la ou les culture(s) imaginable(s) dans un lieu précis, à savoir l'école de langue française de la province. Pour ce faire on commence par examiner le fait, maintes fois constaté mais peu analysé, que le système des écoles de langue française enjambe, pour ainsi dire, deux organisations ou plus précisément, deux conceptualisations de l'éducation. Il s'agit du système des écoles publiques, et celui des écoles séparées. En principe, donc, il s'agit, sur le plan idéologique tout au moins, de deux systèmes diamétralement opposés, l'un existant essentiellement pour transmettre des valeurs religieuses, l'autre pour transmettre des valeurs laïques, sans nier toutefois que dans le domaine privé (par rapport à l'institution scolaire) les valeurs religieuses demeurent pour bien des gens tout à fait primordiales.

En dépit de cette dichotomie qui est très évidente pour les francophones parce que, sur le plan institutionnel, la vaste majorité des élèves passe d'un système à l'autre en passant au niveau secondaire, il faut s'expliquer la remarquable continuité entre les deux secteurs en ce qui concerne l'éducation en langue française. Il y a de toute évidence des différences institutionnelles entre les deux secteurs. Il suffit d'avoir une connaissance un tant soit peu poussée du fonctionnement des deux systèmes d'éducation dans leurs réalisations locales pour s'apercevoir que sur ce plan fonctionnel, il existe des différences remarquables entre les écoles publiques et les écoles séparées. Néanmoins, c'est le caractère homogène qui est l'élément le plus important et qu'il importe de souligner. L'élève francophone qui quitte les écoles séparées pour s'inscrire dans les écoles publiques -- au moins dans une école secondaire de langue française -- n'a pas le sentiment de s'inscrire dans un "climat" fondamentalement différent de ce qu'il/elle a connu dans un contexte qui en principe aurait dû être différent.

Un article récent (G. Grant 1981) pourrait nous mettre sur la piste d'une certaine compréhension du phénomène. En analysant les différences entre les écoles publiques et les écoles privées aux États-Unis, l'auteur note que les écoles privées jouissent de deux ordres de libertés qui n'ont pas cours dans les écoles publiques:

> The first of these might be called "freedom from." The private school is not encumbered by that thick external layer of constraints and policies that has contributed to the technicist and adversial culture in many public schools. The second freedom might be called voluntarism, or "freedom for." That is, private school parents are not just fleeing public schools or engaged in white flight, although some are. Most seek the ethos or tradition that the particular school represents, some agreement about

> which virtues are most worth having. A primary function of private schools is to make visible an otherwise invisible collectivity, to draw together a public that shares similar preferences. The private school is both a symbolic and an actual representation of valued moral and intellectual goods. (Grant, 1981, p. 144. Nous soulignons.)

On pourrait ajouter que parmi les biens valorisés par les parents et les éducateurs franco-ontariens, il existe surtout celui du maintien et de l'épanouissement de la culture française.

Par contre, l'école publique est sujette à d'autres contraintes par le fait même qu'elle se doit de rester "neutre" devant les tendances parfois divergentes d'une collectivité qui met de l'avant des valeurs parfois en compétition acerbe.

Dans le contexte des écoles privées, selon Grant, les éducateurs ont une fonction de communication symbolique: ils ne peuvent s'en tenir à satisfaire les différents besoins de leur clientèle, ils ont en plus une fonction qui consiste à recréer et à soutenir la collectivité, d'une part parce qu'ils partagent les mêmes valeurs, d'autre part parce que la collectivité les investit d'un certain pouvoir symbolique. Il y a donc symbiose entre l'institution privée et la collectivité qu'elle représente.

Dans les termes de cette analyse, il est évident que la vaste majorité des écoles de langue française ont agi comme des institutions privées, qu'il s'agisse d'écoles séparées ou d'écoles publiques. C'est ce qui explique en même temps comment il peut y avoir chez les éducateurs francophones de l'un et l'autre système, un sentiment d'impuissance vis-à-vis de leurs collègues et, parfois, leurs supérieurs hiérarchiques, même à l'intérieur d'un conseil des écoles séparées. C'est que l'école de langue française ajoute une spécificité qui n'existe pas dans les écoles de la majorité, même dans le contexte d'écoles confessionnelles où par ailleurs il existe tellement d'éléments communs. Dans la situation des écoles publiques, on comprend mieux le sentiment de malaise chez les éducateurs de langue française qui doivent oeuvrer dans des institutions où le fonctionnement et les politiques sont établis pour assurer une neutralité devant les différents besoins du public. Alors que la tendance d'un système géré de façon neutre est à la réaction aux besoins exprimés souvent en compétition les uns par rapport aux autres, chaque besoin faisant figure de l'expression d'un "groupe de pression", la tendance dans les écoles de langue française, tout comme les écoles privées dans l'analyse de Grant, vise l'interventionnisme. Cet interventionnisme est d'autant plus envisageable qu'il existe une communauté d'esprit entre éducateurs et clientèle.

C'est ce qui explique les tensions qui peuvent exister dans les écoles publiques de langue française lorsqu'il y a confrontation entre ces deux modèles en matière d'éducation. Les uns s'inscrivent dans le modèle traditionnel (aux écoles publiques) de neutralité devant les différentes tendances dans le public, chaque tendance en principe pouvant s'attendre à trouver pour son compte. Les autres s'attendent à ce que les autorités adoptent un fonctionnement plus interventionniste afin de s'assurer que l'école reflète davantage les aspirations de la collectivité française, les autres groupes, (i.e., ceux qui ne font pas partie de la collectivité franco-ontarienne) étant perçus comme marginaux par rapport aux premiers. Ce genre de tension existe, mais elle est peu fréquente car la vaste majorité des écoles de langue française sont identifiées (et s'identifient) comme écoles franco-ontariennes, par opposition à la simple appellation d'école de langue française.

Dans le contexte des deux systèmes publics, à savoir les écoles confessionnelles et les écoles non confessionnelles, les écoles de langue française font figure d'école privée, non pas dans le sens qu'elles sont libres de se doter de n'importe quelle façon de faire, ni qu'elles attirent une clientèle avantagée sur le plan socio-économique, mais dans le sens qu'elles peuvent compter sur un rapport tout à fait particulier entre parents et éducateurs.

La question qui doit se poser dans une perspective à long terme, c'est dans quelle mesure ce rapport spécial peut s'étendre au delà du seul rayon des parents, en tant que parents d'enfants sous l'égide de l'école. On peut s'attendre à ce que l'école, avec la baisse des effectifs qu'elles risquent de connaître, aura un rayonnement de moins en moins étendu à moins que des mesures soient prises pour étendre l'influence de l'école. Cela peut se faire de deux façons: en trouvant une nouvelle clientèle scolaire pour l'école, et en élargissant le rôle de l'école.

La clientèle scolaire de l'école peut s'étendre sans avoir recours à l'augmentation du nombre d'élèves parlant peu ou pas français par le simple fait qu'il existe une population franco-ontarienne sous-scolarisée. Dans certaines régions de la province, comme nous verrons dans une autre section de cette étude, le pourcentage de la population n'ayant pas terminé ses études élémentaires peut se chiffrer à 40 pour cent (ou plus) de la population française. En étendant le rôle de l'école pour atteindre cette portion considérable de la population francophone de la province, les écoles de langue française ont accès à une nouvelle clientèle potentielle tout à fait considérable. Reste à voir lequel des paliers de l'éducation (élémentaire,

secondaire, postsecondaire) est plus apte à répondre aux besoins de cette portion de la population jusqu'à maintenant laissée pour compte.

La deuxième façon d'étendre le rayonnement de l'école de langue française est de s'assurer que l'école assume, au delà des fonctions éducatives prises dans un sens restreint, une fonction d'institution communautaire. Il existe déjà dans la province plusieurs exemples d'écoles qui deviennent un lieu de rassemblement pour la collectivité toute entière, au point où dans certaines localités l'école est devenue un pôle d'attraction pour toutes sortes de regroupements formels et informels. Ces initiatives sont tout à fait admirables, et il faut souhaiter que chacune des écoles de langue française devienne exemplaire dans le domaine.

Cette analyse souligne une vérité bien paradoxale: autant on peut souhaiter que l'école franco-ontarienne assoie son oeuvre sur une compétence affinée de la part de tous les intervenants en éducation, autant on doit pousser de l'avant l'exploitation de techniques et de technologies permettant un meilleur rendement du système d'éducation en langue française, autant il serait dangereux à long terme de s'en tenir à cette seule dimension. Les parents franco-ontariens ont toujours envisagé l'école française comme institution symbolisant pour ainsi dire le mieux dont on était capable, souvent dans des circonstances extrêmement pénibles, invitant par le fait même tous ses utilisateurs à se surpasser, même si "objectivement" on serait porté à croire qu'il s'agissait d'une peine perdue. Il n'y a aucun indice pour montrer que les parents s'attendent à moins que cette dimension "symbolique" qui n'est pas moins réelle pour autant. Au contraire, il existe assez de situations dans la province pour démontrer que là où l'on ne propose que des solutions technocratiques, on peut s'attendre à un éloignement progressif entre l'école et la communauté.

3.5. CONCLUSIONS

À beaucoup d'égards, une discussion de la culture de l'école ne peut déboucher que sur des réflexions de nature subjective et individuelle. Cependant nous avons relevé certains aspects de la situation qui méritent d'être mentionnés à titre de CONCLUSIONS:

1. **L'accent mis par la communauté franco-ontarienne sur le rôle de la culture est une constante dont il faut tenir compte dans tout développement de l'école française en Ontario. Cette notion de culture mérite d'être placée au milieu des préoccupations des éducateurs et de**

la communauté scolaire, de façon permanente, comme une source d'inspiration et d'autocritique. Les autorités publiques responsables de l'éducation ont le devoir de reconnaître que cette préoccupation culturelle fait partie de la spécificité franco-ontarienne et doit obligatoirement être pesée au moment de prendre toute décision concernant les écoles françaises.

2. Il est nécessaire de trouver de nouveaux moyens pour mobiliser les ressources culturelles de la communauté française pour créer le matériel scolaire — à commencer par les manuels scolaires eux-mêmes; les modèles actuels de création souffrent, à cet égard, de plusieurs défauts lorsqu'il s'agit d'une communauté de taille restreinte. Un système d'utilisation d'équipes d'experts francophones pour la planification à long terme s'impose, même si l'absence de structures universitaires de langue française y fait obstacle dans beaucoup de domaines.
3. La bibliothèque scolaire revêt une importance particulière pour un groupe minoritaire et son développement devrait recevoir une priorité de la part de la communauté locale comme des autorités provinciales et municipales. Un programme provincial de développement des bibliothèques scolaires en langue française mérite d'être mis sur pied, avec des formules novatrices pour assurer tant le financement des fonds que l'accès par la communauté. L'effort mis doit tenir compte en particulier des difficultés des groupes francophones de très petite taille ou vivant en nombre proportionnellement très réduit dans des régions à forte densité de population anglaise.
4. Le développement culturel exige le développement continu de nouveaux réseaux de communications à travers la province. Ce développement va bien au delà du domaine proprement scolaire et devrait engager d'autres secteurs. Pour ce qui est du système éducatif, des mesures sont nécessaires pour appuyer, de concert avec différents organismes extra-scolaires, la création de réseaux de communication entre les jeunes pour élargir le sentiment de participation communautaire et le sens d'être membre d'une collectivité plus grande.
5. Les éducateurs doivent toujours conduire leur enseignement en tenant compte de la vision de l'école française portée par les parents. Les parents franco-ontariens ont toujours envisagé l'école française comme institution symbolisant pour ainsi dire le mieux dont on était capable,

souvent dans des circonstances extrêmement pénibles, invitant par le fait même tous ses utilisateurs à se surpasser, même si "objectivement" on serait porté à croire qu'il s'agissait d'une peine perdue.

Tableau V - 1

Inscriptions en Ontario selon la matière et la langue d'instruction, 1972-73 à 1981-82

Matière: Sciences Générales (54)

Année scolaire commençant en septembre	9e et 10e année		11e et 12e année		13e année		TOTAL 9 - 13	
	A	F	A	F	A	F	A	F
1972	208 785 (68.2%)	7 528 (44.5%)	7 794 (3.4%)	190 (7.7%)				
1973	220.572 (723) (71.3%)	7 461 (45.0%)	18 553 (170) (8.2%)	168 (1.4%)	(152)			
1974	264 944 (742) (86.2%)	9 688 (86) (56.7%)	9 570 (341) (4.1%)	92 (0.7%)	(102)			
1975	272 263 (326) (87.5%)	9 611 (92) (56.5%)	11 391 (314) (4.7%)	3	(206)	(28)		
1976	279 247 (33) (90.0%)	10 208 (16.1%)	8 782 (204) (3.6%)	29	(306)		288 529 (49.6)	10 237 (32.5)
1977	242 522 (198) (95.3%)	11 454 (72.5%)	7 572 (196) (3.1)	107 (0.8%)	(199)			
1978	291 844 (19) (96.3%)	12 141 (77.6%)	8 135 (114) (3.2%)	15	(163)			
1979	280 943 (95.6%)	12 667 (86.4%)	62 (0.0%)		(155)			
1980	259 539 (94.7%)	10 523 (79.9%)	11 826 (115) (4.6)	175 (1.3%)	(151)			
1981	249 326 (97.2%)	10 110 (86.0%)	9 856 (99) (3.9%)	58 (0.5%)	(122)		259 182 (47.8)	10 168 (38.1)

1 Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'inscriptions dans un cour expérimental

2 Les pourcentages indiquent la proportion des élèves inscrits dans ce cours

Source: Ministère de l'Éducation
Les données citées concernent toutes les écoles secondaires de la province- publiques, séparées et privées- à l'exception de 1972 (écoles publiques seulement) et 1973 (publiques et privées seulement).

Tableau V - 2

Inscriptions en Ontario selon la matière et la langue d'instruction,

1972-73 à 1981-82

Matière: Biologie

Année scolaire commençant en septembre	9e et 10e année		11e et 12e année		13e année		TOTAL 9 - 13	
	A	F	A	F	A	F	A	F
1972			39 876 (17.6%)	1 343 (12.3%)	31 776 (62.7%)	911 (45.8%)		
1973	(4 200)	298	44 052 (4 609) (19.5%)	1 407 (107) (12.0%)	36 115 (356) (72.1%)	1 092 (56.4%)		
1974	(2 259)	(327) (273)	43 899 (7 520) (19.0%)	1 346 (463) (11.2%)	35 721 (79) (69.9%)	1 158 (62.2%)		
1975	(2 035)	(137)	46 416 (6 806) (19.4%)	1 380 (470) (11.1%)	36 387 (404) (67.2%)	972 (51.1%)		
1976	(671)	(120)	46 111 (6 980) (18.7%)	1 462 (437) (11.4%)	35 473 (322) (63.9%)	902 (45.9%)	81 584 (14.0%)	2 364 (7.5%)
1977	(640)		44 492 (6 961) (17.9%)	1 268 (462) (9.9%)	33 533 (551) (61.9%)	818 (44.0%)		
1978	(619)		42 312 (6 213) (16.9%)	1 352 (342) (10.5%)	31 657 (553) (59.6%)	744		
1979	(59)		38 874 (15.5%)	1 520 (11.8%)	29 248 (55.9%)	784 (44.9%)		
1980	(80)		38 182 (5 660) (14.9%)	1 266 (355) (9.8%)	28 153 (556) (52.5%)	833 (45.2%)		
1981	(81)		37 779 (5 509) (14.9%)	1 263 (256) (9.7%)	29.736 (249) (53.0%)	917 (48.1%)	67 515 (12.5%)	2 180 (8.2%)

Source: Ministère de l'Éducation
Les données citées concernent toutes les écoles secondaires de la province- publiques, séparées et privées- à l'exception de 1972 (écoles publiques seulement) et 1973 (publiques et privées seulement).

Tableau V - 3

Inscriptions en Ontario selon la matière et la langue d'instruction, 1972-73 à 1981-82

Matière: Chimie (51)

Année scolaire commençant en septembre	9e et 10e année		11e et 12e année		13e année		TOTAL 9 - 13	
	A	F	A	F	A	F	A	F
1972			64 410 (28.4%)	1 712 (15.6%)	27 850 (54.9%)	600 (30.2%)		
1973	(536)		69 425 (812) (30.7%)	2 286 (19.5%)	30 877 (29) (61.6%)	648 (33.5%)		
1974	(201)		67 797 (786) (29.3%)	2 846 P(23.8%)	30 884 (145) (60.5%)	703 (37.8%)		
1975	(179)		70 609 P(1484) (29.4%)	2 050 (16.4%)	32 026 P(361) (56.5%)	733 (38.5%)		
1976	(100)		69 470 (433) (28.2%)	2 186 (17.0%)	31 361 (387) (56.5%)	650 (33.1%)	100 831 (17.3)	2 836 (9.0)
1977			68 250 (420) (27.5%)	1 954 (15.3%)	29 903 (314) (55.2%)	757 (30) P(47.9%)		
1978			65 713 (66) (26.2%)	1 905 (14.8%)	28 326 (53.3%)	724 (39.9%)		
1979			6 716* (63)	88* (0.7%)	27 430 (223) (52.5%)	701 (40.1%)		
1980			62 968 (263) (24.6%)	1 921 (14.8%)	27 564 (204) (51.4%)	719 K(39.0%)		
1981			65 005 (231) (25.6%)	2 097 (16.2%)	30 684 (27) (54.7%)	776 (40.7%)	95 689 (17.7)	2 873 (10.8)

* Ce chiffre est incomplet. Il manque des données sur les inscriptions dans les écoles secondaires publiques.

Source: Ministère de l'Éducation
Les données citées concernent toutes les écoles secondaires de la province - publiques, séparées et privées - à l'exception de 1972 (écoles publiques seulement) et 1973 (publiques et privées seulement)

Tableau V - 4

Inscriptions en Ontario selon la matière et la langue d'instruction, 1972-73 à 1981-82

Matière: Physique (55)

Année scolaire commençant en septembre	9e et 10e année		11e et 12e année		13e année		TOTAL 9 - 13	
	A	F	A	F	A	F	A	F
1972			54 074 (23.9%)	1 638 (14.9%)	19 218 (37.9%)	443 (22.3%)		
1973	(567)		60 247 (601) (26.6%)	2 070 (17.7%)	22 340 (13) (44.6%)	557 28.0%		
1974	(347)		59 780 (1 379) (25.9%)	2 188 (18.3%)	22 531 (83) (41.1%)	509 (27.3%)		
1975	(276)		64 987 (572) (27.1%)	2 094 (16.8%)	23 586 (97) (43.6%)	(0.0%)		
1976			63 771 (487) (25.9%)	2 162 (16.8%)	24 225 (265)P (43.6%)		87 996 (15.1%)	2 162 (6.9%)
1977			63 331 (45) (25.5%)	1 962 (15.4%)	22 941 (220) (41.3%)	619 (33.3%)		
1978			61 477 (405) (24.5%)	2 207 (17.0%)	22 455 (143) (42.2%)	513 (28.3%)		
1979			*6 970 (50)	*119	22 359 (143) (42.8%)	602 (34.5%)		
1980			62 798 (42) (24.6%)	2 405 (18.5%)	23 630 (138) (44.0%)	614 (33.3%)		
1981			63 312 (25.0%)	2 276 P(17.5%)	26 852 P(47.9%)	669 P(35.1%)	90 164 (16.6%)	2 945 (11.0%)

* Ce chiffre est incomplet. In manque des données sur les inscriptions dans les écoles secondaires publiques.

Source: Ministère de l'Éducation
Les données citées concernent toutes les écoles secondaires de la province - publiques, séparées et privées - à l'exception de 1972 (écoles publiques seulement) et 1973 (publiques et privées seulement)

Tableau V - 5

Inscriptions en Ontario selon la matière et la langue d'instruction, 1972-73 à 1981-82

Matière: Mathématiques appliquées

Année scolaire commençant en septembre	9e et 10e année		11e et 12e année		13e année	
	A	F	A	F	A	F
1972	8 162 P(2.7%)	607 3.6%	35 097 (15.5%)	947 8.6%	3 553 (7.0%)	0.0
1973	5 395 (145) (1.7%)	749 P4.5%	85 853 (122) (37.9%)	2 917 (24.9%)	973 (72) (1.9%)	13
1974	6 372 (128) (2.1%)	420 (2.5%)	94 963 (163) (41.1%)	3 083 (25.7%)	1 255 (382) (2.5%)	24
1975	6 911 (157) (2.2%)	382 2.2%	108 094 (237) (45.1%)	4 100 (32.8%)	2 083 (469) (3.8%)	75 (3.9%)
1976	5 439 (143) (1.7%)	276 (1.7%)	112 738 (305) (45.7%)	4 625 (36.0%)	2 771 (457) (5.0%)	36
1977	4 808 (62) (1.6%)	159 (1.0%)	117 363 (223) (47.3%)	5 079 (39.9%)	3 502 (542) (6.5%)	41
1978	4 145 (113) (1.4%)	147 (019%)	121 822 (625) (48.5%	5 013 (39.0%)	3 735 (625) (7.0%)	69 (3)
1979	3 407 (236) (1.2%)	130 (0.9%)	126 456 (318) (50.4%)	5 451 P (42.1%)	4 540 (588) (8.6%)	116
1980	3 103 (8) (1.1%)	14	131 927 (292) (51.6%)	5 187 (40.0%)	5 073 (565) (9.5%)	155 (8.4%)
1981	(11)	0.0%	138 301 P (316) (54.5%)	5 394 (41.6%)	5 149 P(615) (9.2%)	154 (8.1%)

Matière: Mathématiques pures

Année scolaire commençant en septembre	9e et 10e année		11e et 12e année		13e année	
	A	F	A	F	A	F
1972	267 596 (87.4%)	10 846 (64.1%)	131 773 P(58.2%)	4 578 (41.8%)	63 388 (125.0%)	515 (76.1%)
1973	289 651 (992) (93.7%)	12 655 (76.3%)	110 873 (476) (49.0%)	4 200 (35.9%)	76 459 (1 205) (152.6%)	1 939 (100.2%)
1974	321 634 (344) (104.6%)	14 051 (82.3%)	115 623 (681) (50.0%)	4 598 (38.4%)	78 240 (238) (153.2%)	1 979 (106.3%)
1975	330 818 (445) (106.3%)	14 843 (87.3%)	116 049 (687) (48.4%)	4 098 (32.8%)	84 929 (2 184) (156.9%)	1 948 (102.4%)
1976	332 732 (414) (107.0%)	15 193 (154) (91.0%)	119 118 (698) (48.3%)	3 867 (30.1%)	88 406 (1 009) (159.3%)	2 122 (4) (107.9%)
1977	336 590 (381) (109.7%)	15 449 P(98.0%)	118 388 (662) (47.7%)	3 967 (31.1%)	87 748 (901) (162.0%)	2 227 (119.9%)
1978	337 285 P(111.3%)	15 095 (96.5%)	116 387 (499) (46.4%)	4 078 (31.7%)	85 975 (943) (161.7%)	2 316 (127.7%)
1979	329 848 (112.3%)	15 865 108.2%	114 513 (596) (45.7%)	4 606 (35.6%)	85 733 (1 100) (163.9%)	2 305 (7) (131.9%)
1980	281 465 (19) (102.7%)	10 023 76.1%	117 774 (315) (46.1%)	4 526 (34.9%)	92 100 (1 020) (171.7%)	2 617 (7) (141.9%)
1981	5 882 (2.1%)	72	118 834 (273) (46.8%)	4 616 P(35.6%)	103 865 P(643) (185.2%)	2 740 P(143.8%)

1 Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'inscriptions dans un cours expérimental.
2 Les pourcentages indiquent la proportion des élèves inscrits dans ce cours.

Source: Ministère de l'Éducation
Les données citées concernent toutes les écoles secondaires de la province - publiques séparées et privées - à l'exception de 1972 (écoles publiques seulement) et 1973 (publiques et privées seulement).

Tableau V - 6

Inscriptions en Ontario selon la matière et la langue d'instruction, 1975-76 à 1981-82

Matière: Mathématiques pures et appliquées (42)

Année scolaire commençant en septembre	9e et 10e année		11e et 12e année		13e année	
	A	F	A	F	A	F
1975						
1976						
1977						
1978						
1979	2 477					
1980	33 773 (12.3%)	4567 (34.7%)	TOTAL (110.8%)			
1981	291 387 P(113.6%)	13 228 P(112.5%)				

Source: Ministère de l'Éducation
Les données citées concernent toutes les écoles secondaires de la province - publiques séparées et privées - à l'exception de 1972 (écoles publiques seulement) et 1973 (publiques et privées seulement).

Tableau V - 7

Proportion d'élèves inscrits selon la matière en 1981

	francophones	non-francophones
9e et 10e année		
sciences générales	86.0	97.2
mathématiques pures	112.5	113.6
11e et 12e année		
mathématiques pures	35.6	46.8
mathématiques appliquées	41.6	54.5
physique	17.5	25.0
chimie	16.2	25.6
biologie	9.7	14.9
13e année		
mathématiques pures	143.8	185.2
mathématiques appliquées	8.4	9.2
physique	35.1	47.9
chimie	40.7	54.7
biologie	48.1	53.0

Tableau V - 8

Données sur les professeurs de mathématiques en 8e année, selon l'étude IEA intitulé: la salle de classe et son environnement

	Ontario anglais (N = 206)	Ontario français (N = 122)
Sexe		
femmes	28.1%	49.2%
hommes	71.9	50.8
Age (en années)		
20-29	10.7	12.3
30-39	60.2	52.5
40-49	18.0	23.8
50-59	5.8	9.8
60 +	1.3	0.8
sans réponse	-	0.8
moyenne	39.2	36.6
médiane	35.6	35.0
Expérience dans l'enseignement (en années)		
1-5	10.7	9.0
6-10	22.3	26.2
11-15	29.1	26.2
16-20	23.3	18.9
20 +	12.6	19.7
sans réponse	0.4	-
moyenne	15.0	14.2
médiane	13.4	12.5
Type de brevet		
élémentaire	24.8	1.8
intermédiaire	0.4	10.7
élémentaire et interm.	71.8	76.2
aucun	-	9.8
sans réponse	3.0	2.5
Formation en mathématiques		
spéciale/sur le terrain	-	4.1
majeure		0.8
mineure		18.0
aucune	37.3	76.2
sans réponse	-	0.8

Tableau V - 9

Nombre d'heures par semaine consacrées à
l'enseignement des mathématiques (étude IEA)

	Ontario anglais	Ontario français
Heures		
moins de 5	5.8	75.4
5-10	75.2	14.8
11-15	5.8	3.3
16-20	2.5	0.8
21-25	1.0	-
26 +	5.8	3.3
sans réponse	3.9	2.5
moyenne	8.8	4.9
médiane	5.7	3.0

CHAPITRE VI: L'ORGANISATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

1. L'ÉCOLE ET LES PROBLÈMES QUI AFFECTENT SON ORGANISATION

De graves problèmes existent par rapport à l'organisation des écoles et des classes desservant la population de langue française. Celui qui a reçu le plus d'attention dans la presse concerne le maintien des écoles secondaires dites "mixtes" et leur éventuelle mutation en "entités" de langue française (et anglaise) ou en écoles secondaires "homogènes". Mais il serait trompeur de fixer le regard sur ce seul problème sans le mettre en rapport avec un ensemble d'autres facteurs---un véritable noeud de dilemmes politiques et pédagogiques. Rien ne dicte la forme ou la taille optimum du lieu où les élèves sont regroupés pour fins d'instruction. Tout entre en ligne de compte--- les objectifs du programme scolaire, la géographie en rapport avec la dispersion de la population, les ressources disponibles pour le financement et ainsi de suite. Même si le public (et un bon nombre d'éducateurs) semble croire qu'il y a quelque chose de fixe dans l'image qu'on se fait de l'école idéale, quelques comparaisons entre différents conseils scolaires (sans parler des régions distinctes ou d'autres provinces ou pays) suffisent à démontrer que la norme d'un endroit constitue l'exception d'un autre. Le relativisme des critères retenus pour construire des écoles (jusqu'à l'imposition récente de contrôles assez rigides de la part des autorités provinciales) en corrélation avec les fluctuations de la population (et l'imprécision des méthodes de planification utilisées dans le passé) fait que la carte des établissements scolaires paraît obéir à tout sauf à un ensemble de règles uniformes. Regrouper les élèves dans des établissements et en classes à l'intérieur de ceux-ci est un casse-tête perpétuel de la gestion scolaire.

Alors que ce problème semble affecter la gestion scolaire pour l'ensemble des populations de la province, il revêt une acuité particulière pour l'éducation des francophones. Au lieu d'être un problème proprement technique, qu'on peut aisément laisser aux soins d'administrateurs expérimentés et aux décisions ponctuelles des conseils scolaires par rapport à un petit nombre de questions "politiques" comme la fermeture d'une école, il est au centre des problèmes actuels et d'avenir pour la minorité. La raison en est que, autour de ce thème central qui est l'organisation des établissements, viennent se cristalliser, en quelque sorte, toute une autre série de questions; le tout forme un réseau d'interactions dont dépend l'avenir de ce système d'éducation.

Les principaux facteurs qui font de ce problème une question centrale pour l'éducation des Franco-Ontariens sont les suivants:

a. Les textes législatifs régissant la garantie des droits minoritaires sont articulés en fonction d'obligations concernant l'établissement des classes, des écoles ou (pour la Charte canadienne des droits et libertés) des "établissements d'enseignement de la minorité linguistique".
b. La baisse des effectifs frappe les francophones avec plus de force que les autres groupes.
c. Une partie importante des francophones habitent les régions du Nord ayant les plus grandes difficultés en fonction du facteur de l'isolement géographique.
d. Une autre partie des francophones vivent dans des régions du Sud, où leur proportion de la population est très réduite, créant une situation d'isolement culturel.
e. En dehors des régions où le système d'écoles élémentaires étaient fortement enraciné, l'élargissement de l'accès à l'éducation de langue française a dû être superposé à un réseau d'écoles déjà créé pour desservir une population unilingue. Ce même problème se retrouve partout au niveau secondaire.
f. L'extension de l'accès à l'enseignement de langue française dans le cadre des conseils scolaires déjà existants affecte toujours le personnel unilingue anglais et peut buter contre les droits acquis du personnel anglais ou les exigences des conventions collectives.

g. Pour être effectif, l'enseignement en langue française doit rigoureusement s'accompagner par des mesures tendant à maintenir une ambiance francophone en dehors des salles de classe.

h. La nécessité de laisser aux conseils scolaires une certaine flexibilité pour organiser leurs propres réseaux d'écoles fait que les décisions concernant l'organisation des écoles constituent l'une des rares occasions politiques laissée aux forces en marge des formations politiques majeures pour manifester leur opposition aux politiques adoptées par la province (ou le gouvernement fédéral). Prenant prétexte de décisions scolaires, certains individus ou groupes utilisent ces occasions pour traiter les francophones comme cible d'une hostilité généralisée contre les droits des non-majoritaires. L'expression de ces sentiments dans les conseils scolaires est facilitée par l'absence de la discipline des partis qui caractérise le système parlementaire provincial et fédéral.

i. Une grande confusion continue de régner dans la population de langue anglaise concernant les objectifs des programmes destinés aux francophones minoritaires et ceux des programmes d'immersion, ce qui crée une demande d'accès aux écoles françaises pour les enfants d'origine non francophone.

j. Plus les effectifs scolaires sont réduits, plus il est difficile de maintenir des programmes scolaires assez diversifiés pour répondre aux besoins de la population.

De cette liste, il est évident que le problème de l'organisation des établissements scolaires a deux aspects, l'un pédagogique et l'autre, politique. Même si les deux sont très reliés, on laissera à un chapitre ultérieur le traitement des questions politiques, dans le cadre d'une étude plus générale de l'organisation des structures de la gestion et de la prise de décisions. Ici il sera surtout question des objectifs des établissements, des effets produits par les écoles mixtes sur les élèves et les problèmes particuliers posés par l'isolement et la petite taille des établissements. Après une courte description des écoles mixtes et de leurs origines, on abordera le principal domaine d'incertitude concernant les écoles mixtes: l'indécision des francophones eux-mêmes par rapport aux objectifs de l'éducation de leurs enfants.

2. LES ÉCOLES ET CLASSES MIXTES: ORIGINES ET DESCRIPTION DU RÉSEAU

2.1. LES DIFFÉRENTS TYPES DE SITUATIONS MIXTES

Des situations existent, tant au palier élémentaire qu'au secondaire, où des élèves anglophones et francophones suivent des cours dans le même immeuble, souvent dans la même classe. La description statistique de ces situations est assez difficile, d'autant que certains cas sont peu connus des conseils scolaires concernés ou ne sont pas rapportés comme tels. Il faut distinguer les situations suivantes, dont les trois premiers sont normalement recensés dans la statistique scolaire:

a. Des écoles élémentaires mixtes: Dans le cadre d'un même immeuble coexistent des classes enseignées en français et en anglais, chaque groupe d'élèves suivant un enseignement dans sa langue respective. Le personnel enseignant francophone est placé formellement sous la supervision d'un francophone qualifié, parfois un agent rattaché à un bureau régional du ministère de l'Éducation.

b. Des écoles secondaires mixtes: Dans le cadre d'un même immeuble et sous la direction d'un directeur unique d'école (souvent avec un directeur adjoint de langue maternelle différente de la sienne), des élèves francophones et anglophones sont inscrits et suivent, au gré de leur sélection de cours, des matières enseignées soit en anglais soit en français.

c. Des cours de 9e et 10e année dans une école secondaire mixte mais classés comme du palier élémentaire: Ces cas, jusqu'ici très peu nombreux, existent dans certains conseils d'écoles séparées qui offrent des cours de 9e et 10e année: l'organisation ressemble, en principe, à celle d'une école secondaire mixte mais l'école figure dans la statistique scolaire parmi celles du palier élémentaire.

d. Des écoles d'immersion ayant des élèves francophones ou d'origine française: Ces écoles sont officiellement considérées comme destinées aux anglophones et figurent dans la statistique scolaire comme telles. Le nombre des élèves en provenance de la minorité française de la province n'est pas recensé.

e. Des écoles françaises fréquentées par des élèves non-francophones: L'admission aux écoles françaises étant controlée par des comités d'admission dans chaque localité, il arrive que des critères très

variables soient appliqués pour sélectionner ceux qui auront le droit de s'y inscrire. Parfois il s'agit d'admettre les enfants anglicisés de parents dont la langue maternelle est le français; ailleurs, sans trop le cacher, on se sert des écoles françaises comme des écoles d'immersion.

f. Des entités de langue française fonctionnant comme des écoles secondaires mixtes: La création d'une entité de langue française dans un même immeuble avec une entité de langue anglaise ne garantit pas nécessairement que les programmes des étudiants seront sensiblement différents par la suite. C'est le cas lorsque les ressources humaines sont trop exiguës et que les pratiques utilisées pour approuver les horaires des francophones font que ceux-ci reçoivent encore la majeure partie de leur enseignement en anglais. De telles situations, très difficiles à répertorier sans en faire une étude spéciale, paraissent exister en dépit des buts de la politique officielle du ministère de l'Éducation, soit comme mesure transitoire pour aider les élèves à s'adapter (certains ayant déjà entamé la plupart de leurs études en anglais avant la création de l'entité) soit comme réponse à une situation "politique" locale, où l'hostilité envers l'enseignement français se réflète dans la programmation de l'école et les ressources qui sont rendues disponibles (c'est-à-dire si le conseil scolaire refuse l'embauche du nombre suffisant de professeurs pour fournir un programme approprié).

g. Des écoles anglaises fréquentées par des élèves francophones: Ces cas arrivent en partie à cause du désir des élèves ou des parents, surtout lorsque la famille utilise l'anglais comme langue d'usage domestique et que l'élève a l'anglais comme langue dominante. Dans certaines localités, où le petit nombre de francophones n'a pas permis la création d'écoles ou de classes de langue française, ils n'ont pas le choix. Le nouveau droit à l'éducation en français, promis par le gouvernement ontarien en 1983, pourrait permettre d'éliminer cette cause.

2.2. LES ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES MIXTES

La description des écoles mixtes du niveau élémentaire est rendue très difficile par les lacunes apparentes dans les statistiques disponibles. Des statistiques non officielles compilées à partir des rapports de septembre 1982 font état de 12 écoles mixtes avec un effectif de 857 élèves francophones (Attorney General of Ontario, Case on Appeal, 1983, annexe). En faisant la comparaison de ces données avec les résultats d'une enquête interne menée par le ministère de l'Éducation en 1980-81 (Note de service, R.G. Rist à B. Kipp, 27 jan. 1981) ainsi qu'avec l'Annuaire de l'éducation (1982-83) publié par le ministère, il paraît qu'il faut réviser ces chiffres pour tenir compte des pratiques très variables observées par les conseils scolaires en ce qui concerne le codage des données. De façon très approximative, on peut estimer qu'il y avait en 1984 quelques 26 à 28 écoles élémentaires mixtes dans la province regroupant de 2 600 à 2 750 élèves francophones. De ce nombre, quatre seraient situées sur les bases des forces armées canadiennes avec un effectif d'environ 550 élèves. Sur les 22 écoles (chiffre minimum) restantes, cinq sont de petites unités offrant un enseignement de 9^{e} et 10^{e} année dans les conseils d'écoles catholiques; les effectifs totalisent entre 150 et 170 élèves. Si l'on déduit, des chiffres indiqués au départ, les écoles des forces armées et celles fournissant un enseignement secondaire, on arrive à un nombre approximatif de 1 600 à 1 750 élèves dans quelques 17 écoles élémentaires mixtes relevant des conseils scolaires des différentes régions de la province.

D'après l'enquête interne du ministère, il paraît que dans la plupart de ces écoles mixtes les élèves francophones souffrent de problèmes d'anglicisation. L'environnement extra-scolaire y contribue fortement dans toutes les localités où ce phénomène se manifeste. Mais il est grave de noter que, dans un bon nombre de cas, la pratique scolaire l'aggrave sensiblement: les activités scolaires en dehors des salles de classe sont menées souvent en mêlant les élèves des deux groupes dans un environnement anglais, toutes les communications (système intercom, bulletins, placards) passent en anglais; peu ou pas d'efforts sont faits pour regrouper les classes dans une partie de l'immeuble de manière à créer un lieu identifiable où le français aurait une place privilégiée. Ces pratiques sont d'autant plus difficiles à réconcilier avec les politiques officielles du ministère de l'Éducation que les écoles les plus affectées semblent être d'assez grande taille, ayant, chacune, de 200 à 270 élèves francophones. Ailleurs, où le nombre de francophones est très réduit,

les difficultés sont différentes, mais imposées en grande mesure par les circonstances: "élèves francophones noyés dans un milieu anglophone - difficulté d'obtenir du personnel qualifié à cause des cours multiples dans chaque classe et l'isolement".

Les difficultés semblent relever de deux situations: d'une part certains conseils scolaires semblent ne pas donner beaucoup d'importance à la création d'une ambiance française à l'école, se fiant en partie à leur perception des désirs des parents, eux-mêmes souvent anglicisés et peu disposés à "faire des histoires" pour exiger l'enseignement en français. Dans une école on signalait même que, en l'absence d'intérêt de la part des parents, l'enseignement français se réduisait, en 1981, à moins de 70 minutes par jour, ce qui ne correspond même pas aux normes pour les cours d'immersion. D'autre part, on trouve des situations où le nombre d'élèves est très réduit, par exemple quelques 20 ou 25 en âge scolaire dans une localité: sans mesures exceptionnelles, l'enseignement en français laisse beaucoup à désirer et s'affronte à des obstacles presque insurmontables dans les conditions actuelles. Finalement il faut reconnaître le rôle joué par des parents non-francophones qui utilisent l'école "française" comme école d'immersion et s'opposent vigoureusement à tout tentative de reconnaître le droit des francophones à recevoir l'enseignement comme groupe séparé. Les deux situations ont ceci en commun que, en l'absence d'un effort déterminé pour créer et maintenir une ambiance d'encouragement au français, l'école sert d'instrument d'anglicisation presque totale au bout de quelques années. Le besoin de cette action positive se fait sentir partout et va s'accroître en fonction des données démographiques citées au chapitre IV. Au lieu de diminuer en nombre, les écoles mixtes risquent de se multiplier, si des politiques fermes ne sont pas établies à courte échéance et que des méthodes efficaces ne soient trouvées pour secouer certains conseils scolaires de leur laxisme.

L'un des problèmes qu'il convient de signaler dès maintenant, est le fait que les agents d'éducation, employés par le ministère de l'Éducation, n'ont pas la fonction ou le droit d'intervenir au niveau local pour rectifier des situations de désavantage créées par les décisions des conseils scolaires, à moins de constater des violations patentes de la Loi sur l'éducation ou des règlements.

2.3. LES ÉCOLES SECONDAIRES MIXTES ET LES "ENTITÉS"

En 1982-83, il y avait en Ontario 30 écoles secondaires mixtes desservant 18 901 étudiants anglophones et 6 197 francophones; un autre groupe de 33 écoles secondaires étaient classées comme étant de langue française, c'est-à-dire "homogènes", avec un total de 19 837 étudiants francophones (tableau VI-1). Parmi ce dernier groupe figuraient plusieurs "entités" de langue française, de création récente. Comme on l'a déjà indiqué, certaines des entités se trouvent dans des situations intermédiaires ressemblant dans une certaine mesure aux écoles mixtes. Finalement, parmi les écoles classées comme du palier élémentaire, il y avait un total de cinq, avec 150 à 170 élèves francophones, qui fonctionnaient comme écoles mixtes (9e et 10e année). Sur les 26 034 étudiants officiellement classés comme étant du niveau secondaire, 23,8 pour cent fréquentaient des écoles officiellement considérées comme mixtes. Dans cinq des 30 écoles mixtes, le groupe anglais se trouvait en minorité (écoles secondaires de Hawkesbury, Plantagenet et Vankleek Hill, dans la région de l'Est, de French River à Noëlville dans la région du Centre-Nord et de Hearst, dans la région du Nord-Est).

Le réseau des écoles secondaires desservant les francophones a pris sa configuration actuelle à la suite d'appréciations très différentes des conseils scolaires par rapport à la manière qu'on devait procéder en fonction des réformes de 1968; les textes législatifs laissaient aux conseils la liberté de décider la forme d'organisation qu'il fallait donner aux écoles. Ce n'est qu'en 1973, à la suite de la commission Symons, que les politiques de la province insistent carrément que soit créée une école homogène, toujours où celà était possible, de préférence à une école mixte ("...the board shall provide an appropriate unit of a secondary school or where practicable, a French-language secondary school": An Act to amend the Secondary Schools and Boards of Education Act, 1973, art. 48, para. 4). Une étude, commanditée et publiée par l'Association des enseignants franco-ontariens (AEFO), souligne le fait intéressant que la carte scolaire des écoles secondaires publiques homogènes de langue française, à la fin des années 1970, ressemblait de très près à celle des écoles secondaires privées de langue française, telles qu'elles existaient en septembre 1966, un peu avant les réformes (Soucie, 1980). Ce phénomène est très important à retenir, car il démontre que les systèmes de prise de décisions en vigueur avaient une tendance quasi inéluctable d'aboutir à créer des écoles mixtes, sauf dans les cas où la population française avait déjà

eu l'exemple d'une école homogène dans la localité immédiate. S'il y avait aussi dans le voisinage une école secondaire de langue anglaise qui dispensait l'enseignement de quelques matières en français, le résultat était souvent une division de l'opinion dans la communauté française, largement en fonction de l'expérience des personnes en question. On reviendra sur le problème de la création des écoles homogènes lorsqu'il s'agit de traiter le problème du contrôle politique du système scolaire.

La même étude de l'AEFO apporte quelques précisions supplémentaires sur la signification des écoles mixtes pour les communautés intéressées en fonction des efforts faits récemment pour l'amélioration des programmes offerts ou leur conversion en entités de langue française et anglaise. Sur un total de 8 626 étudiants inscrits au 31 mars 1980, 22 pour cent (1 906) fréquentaient des écoles converties en entités et 15 pour cent (1 272) celles où des progrès avaient été accomplis mais sans la création d'une entité; et 7 pour cent (577) étaient dans des écoles où, en dépit d'efforts faits par la population francophone, des difficultés empêchaient de faire des améliorations ou les ralentissaient. Les étudiants restants, dans des écoles où régnait le statu quo, constituaient 56 pour cent (4 871) de la population scolaire. Or, ce dernier groupe se divisait nettement en deux catégories: 18 pour cent (1 558) habitaient à des endroits où ils avaient le choix entre une école française et une école mixte. Les 38 pour cent restants (3 313) fréquentaient des écoles où les francophones étaient majoritaires.

Depuis l'annonce, faite en octobre 1979, d'une nouvelle politique visant à créer des entités de langue française et anglaise dans les écoles mixtes existantes, sept conversions ont eu lieu, deux étant temporaires (Penetanguishene High School, rapidement résorbée dans la nouvelle école Le Caron, et George Vanier, à Hamilton, déménagée ultérieurement dans un immeuble indépendant). Les cinq entités de langue française existantes en 1982-83 comptaient légèrement plus de quatre pour cent des étudiants francophones du secondaire (1116 étudiants: E.S. Geraldton 131, E.S. Jeunesse-Nord à Blind River 167, E.S. Smooth Rock Falls 162, E.S. Jean Vanier à Kirkland Lake 167 et E.S. Glengarry à Alexandria 489). Si l'on tenait le chiffre de 131 étudiants comme étant le minimum nécessaire pour la création d'une entité (à l'instar de Geraldton), sur les 30 écoles mixtes d'aujourd'hui, quinze pourraient être considérées comme susceptibles de conversion en entités: dans les quinze institutions restantes, il n'y aurait que

1 065 élèves (chiffres de 1982-83), ou quatre pour cent de la population secondaire francophone, laissés dans des situations considérées officiellement comme "mixtes".

Le grand inconnu de la nouvelle politique visant à créer des entités linguistiques est précisément si elles ont les effets escomptés ou si, dans la pratique, elles ressemblent aux écoles mixtes. Les difficultés des périodes de transition entre deux régimes d'organisation font qu'il est peu facile de déterminer les effets sur les programmes des étudiants, sans parler de l'objectif d'établir une ambiance favorable au maintien du français. Le poids des facteurs sociaux étant ce qu'il est, il y a de fortes raisons de suggérer que les entités n'auront que de maigres effets à moins d'obtenir le plein appui des conseils scolaires et la coopération ouverte et sans arrière-pensée du personnel de l'entité anglaise correspondante. Or, comme on le sait, presque toutes les créations ont été faites dans des situations de tiraillement et souvent après plusieurs années de démarches des parents concernés pour obtenir, avec peu de succès, l'amélioration des programmes dans le cadre de l'école mixte.

2.4. LES SITUATIONS NON OFFICIELLES

Dans la liste des situations mixtes, nous en avons répertorié certaines dont les statistiques officielles ne parlent pas. Il s'agit de la fréquentation, par les francophones, d'écoles anglaises ou des cours d'immersion, et l'inscription des élèves anglophones aux écoles et classes de langue française. La question est brouillée par l'absence de définition claire de ce qui constitue un élève francophone et le flou de l'application des normes par les conseils scolaires et les comités d'admission. Rien ne permet de chiffrer les données concernant ces phénomènes, qui sont des entorses aux politiques officiellement établies, même si, dans le chapitre IV, nous avons fait noter que, dans certaines parties de la province, le nombre de "francophones" inscrits aux écoles de la minorité dépasse largement le nombre d'enfants de langue maternelle française en âge de fréquenter l'école. À cause de ce fait, il n'est pas possible, non plus, de donner même un chiffre approximatif du nombre d'enfants francophones qui assistent aux écoles de langue anglaise et aux cours d'immersion. Tout ce qu'on peut affirmer catégoriquement c'est que la statistique officielle surestime largement la fréquentation scolaire des minoritaires dans leur langue maternelle.

La gravité des phénomènes esquissés dépend des principes qu'on voudrait y appliquer comme critères de jugement. Ainsi, s'il s'agit de défendre les intérêts des jeunes francophones qui maîtrisent bien leur langue maternelle, on voudrait éliminer des écoles tous ceux qui le connaissent moins bien. Si, par contre, on tient compte du problème grandissant de l'anglicisation des enfants issus de familles francophones, une politique de "portes ouvertes" serait à pratiquer. On peut, aussi, opposer le point de vue qui voudrait que tout élève de langue française soit inscrit d'office à l'école française à l'idée qu'il faut laisser aux parents entièrement le libre choix de l'école, même s'ils choisissent d'inscrire un enfant maîtrisant bien le français à une école de langue anglaise. On ne peut considérer le problème de l'organisation des établissements scolaires sans tenir compte des attitudes des parents et de leurs droits.

3. LES PARENTS FACE AU CHOIX DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT

3.1. LE PROBLÈME

Le rôle des parents dans le choix de la langue d'enseignement de leurs enfants est au coeur de toute discussion de l'organisation des écoles pour la minorité française. Les parents de la majorité non francophone n'ont pas ce droit. La primauté de l'anglais a été garantie par la loi ontarienne depuis bien longtemps et l'accès aux cours d'immersion ou similaires est une exception admise là où le conseil scolaire correspondant a décidé d'offrir ces programmes. Les réformes ontariennes de 1968 ont été rédigées de façon à permettre aux parents francophones de demander l'enseignement en français et, aux conseils scolaires, de le leur offrir si la demande était suffisante; des ajustements successifs des nombreux textes en vigueur régissant l'instruction publique ont renforcé ce droit des francophones en diminuant progressivement la marge d'appréciation laissée aux conseils scolaires pour décider s'ils allaient répondre à la demande (V. Bordeleau, Lallier et Lalonde 1980 pour le résumé des changements jusqu'en 1980). Les changements portés à la loi en 1984, on l'a vu, ont retiré aux conseils le droit de refuser l'enseignement aux enfants dont les parents jouissent de droits selon l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, même lorsqu'il s'agit d'un seul enfant. Alors que les textes ontariens se référaient à l'instruction des enfants de langue française (French-speaking), les textes constitutionnels garantissent l'accès aux écoles en fonction de critères reliés au statut des parents, ce qui permet, en principe,

à des parents francophones de faire inscrire leurs enfants (devenus) anglophones dans des écoles ou des classes de langue française. Dans tous les cas cependant, la demande initiale de la formation d'écoles ou de classes ou de l'achat de services éducatifs dépend de la décision des parents concernés. Les modalités d'inscription utilisées par les conseils scolaires exigent aussi la participation des parents.

Le choix laissé aux parents francophones (ou ceux répondant aux critères de la Charte canadienne des droits et libertés) pose certains problèmes de fond. Pour commencer, chaque parent qui possède le droit d'inscrire ses enfants aux écoles françaises et ne l'exerce pas, a une influence directe sur l'éducation des autres francophones habitant la même localité: plus le nombre d'enfants est grand, plus il est possible de leur offrir un enseignement varié et de qualité. L'influence de ce refus est d'emblée négative en ce qui concerne la demande mais, si la décision était basée sur l'incapacité de l'enfant à suivre l'enseignement en français par suite de l'anglicisation produite par le milieu, elle pourrait avoir une influence positive en diminuant le nombre d'enfants anglo-dominants au sein des classes françaises. Il s'agit, en somme, de l'impact des décisions individuelles sur l'avenir de la communauté en tant que groupe linguistique et culturel.

La législation et la pratique tranchent en faveur des intérêts des enfants en tant qu'individus et laissent aux parents le rôle de prendre les décisions qui y correspondent. On continue ainsi une longue tradition de respect des droits des parents. Il faut noter cependant que cette même tradition, presque absolue au siècle dernier et auparavant, a évolué dans le sens de reconnaître que les parents peuvent se tromper et nuire ainsi, de façon permanente, à l'avenir des enfants. Plusieurs remèdes sont prévus. Lorsque les intérêts vitaux des enfants sont en jeu, l'État se réserve le droit d'intervenir pour forcer les choix respectifs. C'est le cas, en particulier, de la scolarisation obligatoire, souvent résistée dans le passé par des parents qui ne voulaient pas que leurs enfants assistent à l'école au delà du temps nécessaire à apprendre les rudiments de la lecture et de l'écriture. Par contre, passé un certain seuil, le rôle des autorités est circonscrit. Ainsi tout éducateur ayant un peu l'expérience de l'orientation scolaire au palier secondaire connaît des cas où, à l'insistance des parents ou sous leur forte pression, des jeunes très doués quittent l'école de façon prématurée ou s'orientent vers des filières d'étude qui ne correspondent pas à leurs capacités réelles. Dans les études

sociologiques, il est clairement démontré que les parents les plus défavorisés sont ceux qui manquent de connaissances et du niveau de scolarisation leur permettant de conseiller à leurs enfants comment mieux s'orienter pour tirer profit des études (v. Boudon 1973). Les palliatifs les plus usuels dans ces cas consistent à fournir des informations aux parents qui les éclairent sur les conséquences des choix et les aident à prendre ceux qui, à la lumière des données disponibles aux autorités, sont les plus favorables aux jeunes.

Le choix de la langue d'enseignement s'insère ainsi dans un réseau de pratiques visant à orienter les parents d'abord et les jeunes ensuite vers des options favorables à l'avenir de ceux-ci. Pour ce qui est du milieu franco-ontarien, il y a de fortes raisons de douter que les choix se fassent sous des conditions les plus favorables à la considération des intérêts soit des enfants ou de la communauté. Citons quelques indications:

a. Jusqu'à tout dernièrement les parents franco-ontariens, comme groupe, ont été très défavorisés par rapport à l'accès à l'éducation secondaire. Comme la grande majorité des adultes n'ont pas terminé des études secondaires, en comparaison de la moyenne de la population ils ont moins d'expérience directe des filières académiques et techniques au niveau supérieur, moins d'informations personnelles par rapport aux débouchés après les études, moins de connaissances, en somme, sur lesquelles baser leurs décisions. Pour les y aider, il faudrait des systèmes efficaces d'information en provenance des conseils scolaires.

b. Dans les parties de la province où, justement, les parents ont le plus à faire des choix par rapport à la langue d'enseignement---les endroits de plus forte anglicisation, de basse densité de la population française, etc.---le milieu scolaire est le plus défavorable au français. Presque partout où se trouvent des écoles mixtes élémentaires ou secondaires, il y a eu des débats, parfois des conflits ouverts accompagnés de l'hostilité la plus aiguë contre le français, opposant la majorité des conseillers scolaires aux parents francophones. Dans beaucoup de cas de création de nouvelles classes ou écoles de langue française au niveau élémentaire, l'un des points contestés était de savoir combien d'enfants étaient susceptibles de s'inscrire aux écoles françaises; dans certains cas portés devant la Commission des langues

d'enseignement de l'Ontario, on est allé jusqu'à recommander que les inscriptions soient acceptées et enregistrés par des "tierces" personnes afin d'en garantir la neutralité. Les séquelles de ces conflits sont connues aussi, réflétées souvent pendant des années par des obstacles posés pour empêcher l'accès des francophones aux informations sur les subventions et leurs droits, le peu d'empressement mis, par les autorités scolaires locales, à renflouer le nombre d'enfants inscrits aux écoles homogènes lorsqu'une école mixte subsiste, etc.

c. Tous les membres du public francophone ne connaissent pas le détail des programmes disponibles. De fortes confusions sont entretenues par des termes comme "bilingual school/école bilingue" ou "école française", utilisés couramment (et de façon très peu systématique) pour désigner des écoles homogènes françaises, des écoles mixtes, des écoles d'immersion, des écoles ayant des programmes dits "extended French" (souvent des écoles intermédiaires ou secondaires n'offrant aux francophones qu'une seule matière à étudier, le français, et ce pour seulement les 9e et 10e années). Les confusions du public à cet égard sont amplement démontrées dans la récente étude de Heller (1984) dans la région de Toronto métropolitaine mais sont confirmées par des observateurs partout où ces différentes options existent. Il n'est pas certain que les enfants sortis des écoles de langue française et se dirigeant vers des écoles secondaires offrant des programmes réduits de français destinés aux francophones y aient toujours été orientés par des parents pleinement conscients des détails des programmes offerts (v. Heller 1984 pour quelques exemples de ce phénomène).

Le plein respect des droits des parents à exercer un choix par rapport à la scolarisation de leurs enfants exige qu'un certain nombre de conditions soient réunies:

a. Que les parents disposent d'informations pertinentes sur les programmes disponibles.

b. Que les parents se sentent libres de faire le choix sans croire que l'option exercée aura pour effet de contribuer à une situation d'hostilité pouvant se retourner contre eux ou leurs enfants.

c. Que les parents aient des informations sur l'effet probable des options offertes sur l'apprentissage et l'avenir de leurs enfants.

Comme on le voit, ces conditions ne sont guère remplies dans la plupart des régions où existent des situations d'écoles mixtes. Le plus grand problème résulte du fait que les effets des programmes des écoles mixtes ne sont pas connus, une situation qui sera traitée dans une section ultérieure. Avant de l'aborder, il faut commencer par essayer de voir jusqu'à quel point l'opinion franco-ontarienne est vraiment favorable aux écoles mixtes et aux autres situations où le français a un rôle diminué.

3.2. LE CHOIX DE L'ÉCOLE ANGLAISE

Même s'il n'y a pas moyen de chiffrer exactement le nombre de francophones qui inscrivent leurs enfants aux écoles de langue anglaise, comme on l'a constaté ci-dessus, quelques informations existent sur ces enfants en provenance d'une étude menée au début des années 1970 en Ontario. L'étude en question, menée par l'équipe de l'Université de Toronto de Porter, Porter et Blishen et décrit dans le livre Stations and Callings (1982), est très utile à cause de la bonne qualité scientifique du travail. L'échantillonnage, en particulier, permit aux auteurs d'affirmer que les élèves en question (8e, 10e et 12e année) étaient représentatifs de la population de la province et aussi de la sous-population de langue française. Le codage des données était fait de sorte que les francophones étaient divisés en deux groupes: ceux qui allaient à l'école de langue anglaise et ceux inscrits soit dans une école française homogène soit dans une école (secondaire) mixte. Si l'on peut déplorer que ces deux derniers groupes soient confondus (sans quoi, on aurait pu répondre à un certain nombre de questions très pertinentes pour ce chapitre), il reste que les résultats permettent clairement de distinguer le groupe des élèves francophones qui assistaient aux écoles anglaises. Les données éclairent tant le rôle joué par les parents que les effets des écoles anglaises sur les enfants.

Pour ce qui est des parents, ils concluent que les francophones dans les écoles anglaises ont plus tendance à provenir des couches sociales moins favorisées, avoir un père qui n'a pas terminé d'études secondaires et de vivre dans un milieu rural que les francophones dans les écoles "françaises" (françaises et mixtes). C'était dans les écoles anglaises que la plus faible proportion d'élèves francophones croyaient que leurs mères voudraient qu'ils fassent des études postsecondaires. Ces résultats vont dans le sens du modèle

de comportement esquissé ci-dessus pour les groupes défavorisés et indiquent que ce sont les parents souffrant du plus grand désavantage (niveau socio-économique, éducation, manque d'accès au milieu urbain) qui seraient le plus portés à faire un choix en faveur de l'école anglaise (Porter, Porter et Blishen, 1982, p.267).

Les effets de cette fréquentation sur les élèves en question étaient très clairs. Pour ce qui est des enfants de 10^{e} et 12^{e} année on a mesuré leur niveau d'aspirations aux études supérieures ainsi que leur appréciation de leur propre capacité pour les études. Ce sont les élèves fréquentant les écoles anglaises qui ont le plus tendance à se considérer comme plus faibles ou, pour employer le jargon, à avoir "un concept de soi académique" plus négatif: ce négativisme apparaît même lorsque les analyses tiennent compte du niveau réel de rendement: les "forts" sous-estiment systématiquement leur propre aptitude aux études. Comme il est connu que la classe socio-économique influence largement les aspirations des jeunes, l'analyse a contrôlé les effets de la classe sociale en comparant francophones inscrits en 10^{e} et 12^{e} année selon le type d'école fréquentée (tableau VI-2). L'effet ne pourrait pas être plus frappant. Parmi ceux du groupe "haute classe moyenne", le pourcentage de francophones qui aspirent à l'université est le double (ou plus) pour les élèves des écoles françaises comparativement à ceux des écoles anglaises. L'effet est quelque peu moindre pour les autres classes sociales mais demeure très fort, surtout en 12^{e} année. Pour réunir le nombre de cas nécessaire à l'analyse de la couche supérieure, il a fallu inclure, dans les écoles anglaises, non seulement les francophones mais aussi les élèves d'origine ethnique française. Les auteurs observent que ce procédé aurait eu pour conséquence d'inclure certaines personnes peut-être anglicisées, mais que l'effet sur les résultats aurait été de diminuer, au lieu d'augmenter, la différence constatée, qu'ils estiment être "conservative". Ils établissent ainsi un lien direct avec la langue d'enseignement et concluent que ce résultat "fournit de fortes preuves (strong evidence) que le fait de fréquenter une école française fait accroître la probabilité que l'élève francophone aura des aspirations plus élevées concernant la poursuite d'études" (notre traduction, ibid. p. 267).

Dans la discussion, les auteurs fournissent d'autres pistes aussi. D'une part, ils citent l'étude de Bordeleau et Desjardins (1976) sur les aspirations aux études postsecondaires des étudiants franco-ontariens du secondaire, qui appuie leurs conclusions. Même lorsque cette étude a contrôlé les données

pour tenir compte des différents niveaux de rendement scolaire, les élèves des écoles anglaises avaient des aspirations moindres en ce qui concerne la poursuite des études que ceux des écoles françaises. Et, toujours en contrôlant le rendement, les comparaisons de Bordeleau et Desjardins démontraient aussi que les élèves des écoles anglaises avaient "un concept de soi académique" moins élevé. Par contre, l'équipe de Porter, Porter et Blishen constate une certaine contradiction apparente: alors que l'étude Bordeleau et Desjardins démontre que plus l'étudiant croit bien maîtriser l'anglais, plus forte est son aspiration aux études supérieures, leurs propres données indiquent que les élèves des écoles françaises ont des aspirations plus élevées. La contradiction, notent-ils, vient du fait que l'on s'attendrait à ce que ce soit les élèves des écoles anglaises qui se considèrent comme les plus forts en anglais. Alors, même si l'étude de Bordelau et Desjardins ne teste pas cette corrélation, Porter, Porter et Blishen franchissent l'étape logique et indiquent que les élèves des écoles anglaises souffrent le plus de l'effet minoritaire:

> The Francophones in the English schools are constantly aware of their minority status, feel inadequate compared to their English-speaking peers, have a low academic self-concept and do not feel themselves capable of doing university work. The Francophones in the French-language schools, on the other hand, can forget about their minority status in the province, since it does not infringe on the classroom (ibid., p. 269).

Les résultats de l'étude de Porter, Porter et Blishen ont été cités en détail, parce qu'ils fournissent une description solidement ancrée dans des données empiriques, des facteurs affectant le choix de l'école anglaise et les résultats qui en découlent. Même pour la haute classe moyenne, le choix de l'école anglaise diminue très radicalement la probabilité que l'enfant francophone choisisse le chemin qui mène aux études postsecondaires. Ce choix est, évidemment, très désavantageux dans la grande majorité des cas. Mais quel est le rôle des parents dans ce choix? Deux hypothèses peuvent être formulées, chacune renfermant probablement une part de vérité:

a) Le choix de l'école est fait par les parents comme un acte délibéré et voulu. Dans ce cas, il faudrait chercher dans les conditions des parents une explication partielle de la décision. Ainsi la tendance à envoyer les enfants à l'école anglaise augmente au fur et à mesure que diminue le statut social et le niveau d'éducation des parents: plus on est désavantagé, moins on dispose de connaissances qui permettent de faire les choix qui aideront les enfants à mieux

réussir, ou bien moins on a des ressources qui permettent de contourner les obstacles empêchant de faire une décision qui les favorise. Il se pourrait aussi que l'influence de l'environnement social, lorsque celui-ci est hostile à l'enseignement en français, ait un impact plus fort sur des personnes relativement désavantagées.

b) Le choix de l'école est dicté surtout par le lieu géographique et les obstacles matériels à la fréquentation d'une école française. Les caractéristiques des parents, décrites par la recherche citée, n'auraient pas une influence directe sur le choix de l'école, car il n'y aurait pas de choix à effectuer lorsqu'on se trouve à un endroit qui en est dépourvu. Ainsi l'explication des tendances serait que ce sont les parents les plus désavantagés qui seraient portés à s'installer aux endroits où il n'y a pas d'écoles françaises disponibles. Que ce soit parce qu'ils ne tiennent pas l'école comme un facteur important pour le choix de domicile ou qu'ils ne trouvent pas d'emploi à un endroit où il y a une école française, le résultat est le même. Aussi, au cas où il y aurait une école française à une certaine distance mais que le conseil scolaire correspondant refuse d'organiser le transport gratuit à l'école, ce seraient les familles les plus démunies qui auraient le plus de difficulté à organiser et à payer elles-mêmes les déplacements de leurs enfants.

Les deux séries d'explications font apparaître des corrélations telles qu'on a trouvées dans l'étude de Porter, Porter et Blishen. Plus on monte sur l'échelle sociale, plus il devient possible d'éviter des choix défavorables aux enfants et de s'informer sur les conséquences de la fréquentation des écoles de langue anglaise. Une troisième explication partielle doit être ajoutée pour compléter les maillons de la logique qui semble expliquer le phénomène:

c) L'existence des écoles de différents types à un endroit donné est le résultat d'un processus politique où le poids des francophones dans la prise de décisions varie en fonction de leur niveau socio-économique et la proportion de personnes dans les différentes catégories de niveau éducatif. Ainsi la présence de personnes ayant un niveau d'éducation plus élevé aurait pour effet de fournir à la communauté locale le leadership nécessaire à permettre une mobilisation politique débouchant sur la création d'écoles appropriées. L'absence de contrôle exclusif sur les écoles, exercé

par les francophones, et la dépendance du bon vouloir d'autorités élues non francophones ont largement contribué à retarder la création d'écoles et classes en langue française dans un grand nombre de localités.

Les efforts faits ici pour trouver une explication des corrélations entre le désavantage et le choix de l'école anglaise ne devraient pas être confondus avec une négation du droit des individus bien informés d'opter consciemment pour telle école ou telle autre, en l'absence de toute contrainte et en répondant à leur seule conscience. De même il n'est pas question d'oublier ou nier une multitude d'autres facteurs qui influencent les choix linguistiques--- par exemple, le fait que l'un des deux parents ne soit pas francophone. Finalement, lorsqu'on discute des statistiques et des moyennes, il est important de retenir aussi que, indépendamment des résultats cités, pour certains individus dans le groupe d'élèves étudiés, le choix de l'école anglaise a tourné à bien. Ces points sont à retenir lorsque nous abordons un problème encore plus difficile, l'école mixte et ses tenants dans la communauté franco-ontarienne.

Il paraît important de terminer cette discussion par une CONCLUSION importante pour orienter les décisions politiques des conseils scolaires:

Tout indique que le fait de forcer des élèves francophones à assister à une école anglaise tourne à leur grand désavantage. Il est important que l'ensemble des pratiques des conseils scolaires favorisent la fréquentation de l'école française par les enfants intéressés. Ceci implique une réorientation profonde des méthodes employées dans beaucoup de conseils scolaires où les francophones sont minoritaires. En particulier, il est important de former le personnel <u>non</u> francophone à se montrer très encourageant vis-à-vis des francophones qui montrent un intérêt quelconque pour que leurs enfants fréquentent l'école française.

3.3 LE CHOIX DE L'ÉCOLE MIXTE

3.3.1. Le problème: l'indécision des francophones par rapport aux écoles "bilingues"

Un thème qui revient souvent dans les conversations tenues avec des interlocuteurs anglophones, est celui du manque d'unité de la communauté franco-ontarienne par rapport au problème de la structure de l'école et du rôle des écoles mixtes. Là, où il y a eu un conflit quelconque au sujet de propositions visant à créer une école homogène ou une entité de langue française, tout un chacun sait que "les francophones ne sont pas tous d'accord" sur ce qu'ils veulent. D'ailleurs, les données de plusieurs enquêtes sont citées en appui de cette thèse. Ainsi l'étude de Comeau sur les attitudes des Franco-Ontariens vis-à-vis des écoles révélait une nette préférence des parents pour les écoles secondaires où les cours seraient enseignés dans les deux langues (Comeau 1971). Près de dix ans après, l'étude de l'équipe de Bordeleau sur les écoles secondaires révèle que la majorité des parents des écoles mixtes s'expriment en faveur d'une école à laquelle assistent francophones et anglophones et qui offre des cours en anglais et français (Bordeleau, Lallier et Lalonde 1980, p. 142)[1]. Le manque d'unanimité des francophones par rapport à la création d'écoles homogènes de langue française est à l'origine de la législation actuelle ainsi que des politiques poursuivies par le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires. Le rapport de la Commission ministérielle sur l'éducation en langue française (ME: "Rapport Symons", 1972) appuie de façon vigoureuse l'enseignement dans des écoles homogènes mais entoure la recommendation finale du proviso: "...à condition que leur nombre justifie un tel arrangement et que tel soit le désir de la collectivité franco-ontarienne en question." (ibid., p. 16).

Face à cette série d'attitudes connues, nous avons essayé, au cours de notre enquête, de sonder les raisons qui poussent une partie de la population à s'exprimer en faveur des écoles mixtes. Les raisons articulées par différentes personnes consultées peuvent se résumer comme suit:

a) Le français a une valeur limitée et mieux vaut utiliser l'anglais autant que possible, car c'est "inévitable" pour l'avenir, de toute façon.

b) On ne devrait pas insister pour avoir des écoles homogènes ou des entités de langue française parce que, de cette façon, on va rouvrir des conflits qu'on a eus dans le passé. "Nous, on veut pas de querelles." "Il faut vivre en paix dans notre communauté".

c) Il est important que l'école secondaire soit bilingue parce que les enfants vont mieux apprendre à parler anglais. L'anglais est la langue du travail et "si on veut avoir un job, il faut bien le connaître".

D'autres raisons sont invoquées, mais la grande majorité des opinions exprimées viennent se ranger sous ces trois rubriques: l'inévitabilité de l'anglais, le désir d'éviter le conflit social et la nécessité de bien apprendre l'anglais dans une école bilingue. Il nous paraît essentiel de discuter brièvement de ces thèmes, car il serait peu sensé d'avancer les arguments proposés plus loin pour l'élimination des écoles mixtes, si une telle solution était "imposée" contrairement aux avis et aux intérêts des francophones affectés.

3.3.2 L'inévitabilité de l'anglais

La première raison, l'inévitabilité de l'anglais, est susceptible de multiples interprétations, la plus plausible étant le découragement devant un milieu qui refuse de reconnaître la valeur du français. De telles attitudes sont "normales" dans toute situation minoritaire où elles sont imposées de l'extérieur. Que les politiques officielles changent, que des mesures efficaces viennent appuyer le français, et l'on pourrait s'attendre à certains changements d'attitudes. Mais pour bien des personnes exposées aux forces les plus vives de l'assimilation, cela continuerait à représenter autant la réalité objective qu'une attitude. Il faut tenir compte de ce courant mais, à notre avis, il reflète plus une conséquence de la politique scolaire du passé qu'une tendance susceptible d'orienter les choix de l'avenir. Tel que nous l'avons énoncé dans la discussion du thème de la "spécificité franco-ontarienne", le désir de survivre est une constante de l'opinion des francophones de la province; tout en reconnaissant la valeur personnelle de ces témoignages sur l'inévitabilité d'adopter l'anglais, il faut constater que, pour l'instant au moins, il ne s'agit pas de l'avis de la grande majorité.

3.3.3 Le maintien de la paix sociale

La seconde raison, le maintien de la paix sociale--ou plutôt le souci d'éviter des conflits--correspond à un sentiment noble. Mais il ne faut pas oublier les circonstances qui ont entouré, pour beaucoup de nos interlocuteurs, l'expression de ces sentiments. Dans certaines localités visitées par les chercheurs pendant cette étude ainsi qu'au cours d'autres études antérieures,

on a trouvé les traces d'un niveau très élevé d'intimidation exercée par l'opinion anglophone et, en particulier, par un petit nombre d'individus. On n'oubliera pas facilement le président d'un CCLF qui, devant des menaces proférées par téléphone contre sa femme et leurs enfants de la part de personnes anonymes, nous confia qu'il avait décidé de se démettre de ses fonctions élues plutôt que de courir le risque de violence contre ses proches. (L'incident était récent et ne remonte pas à un passé lointain, rappelons-le).

Aucune donnée de notre enquête ne permet de chiffrer ou de vérifier jusqu'à quel point la menace de violence physique existe; tout porte à croire que, fort heureusement, des incidents de ce type sont rares de nos jours. Mais le souvenir des années passées et des menaces reçues alors, reviennent dans les conversations. Beaucoup plus fréquentes sont les mentions de possibles représailles, par exemple sur le lieu de travail par des employeurs ou des gens travaillant au même niveau, souvent avec des références à ce qui est arrivé dans un passé peu précis. L'étendue de l'intimidation qui aurait pu avoir lieu, ne pouvait pas être sondée par cette enquête mais, par contre, le fait qu'on en parle assez couramment dans des régions où des conflits scolaires ont eu lieu, constitue une réalité psychologique qui, elle, est bien vivante et facile à documenter. Nul doute que beaucoup de francophones se sentent, ou se sont sentis, réellement menacés et que leur désir, maintes fois exprimé, d'éviter des conflits, ne soit sincère. La cause principale de ces attitudes paraît être le sentiment bien simple que le fait d'insister sur la création d'une école française ou d'une entité de langue française va contre le courant de l'opinion de la majorité, souvent contre l'avis de la majorité des conseillers scolaires élus. Qui veut être "fauteur de troubles"?

Ce sentiment du rejet des conflits, si souvent évoqué comme motif pour la continuation du statu quo, se révèle à l'analyse un autre phénomène imposé par des faits extérieurs. Imaginons, pour l'instant, un scénario différent: si une majorité locale d'anglophones exprimait le désir d'aider les francophones à conserver leur langue et culture et prenait des mesures pour créer une situation scolaire qui les favorise, ce sentiment existerait-il? La nécessité d'éviter des conflits sociaux, on le voit, est imposée par un milieu qui refuse d'accepter l'éducation en langue française comme un droit et par l'attachement de certains francophones à ce qu'ils considèrent une école qui favorise les chances de la réussite de leurs enfants. Il est assez courant que les représentants du groupe francophone ne vont pas jusqu'au bout de leurs revendications pour le remplacement des écoles mixtes. Ainsi, un rapport

récent de l'AEFO décrit l'évolution des événements à Chapleau et note que, devant des refus répétés, de la part du conseil scolaire local, d'accéder à leurs demandes de création d'une entité de langue française, le CCLF n'a pas fait de soumission à la Commission des langues d'enseignement de l'Ontario "voulant ainsi éviter de causer une division entre francophones, de même qu'entre anglophones et francophones" (Soucie 1982, p.6).

3.3.4 L'apprentissage de l'anglais

La troisième raison invoquée, la croyance à l'école mixte (ou "bilingue") comme moyen d'aider les jeunes à apprendre l'anglais et à bien se préparer au monde du travail, est beaucoup moins un produit du milieu. Elle repose sur un ensemble de suppositions tenues pour vraies, qu'il est nécessaire d'examiner de près. Avant même de commencer, il convient de s'interroger sur la force des attitudes exprimées en faveur de l'école mixte. Il y a un phénomène assez connu des chercheurs sur l'opinion publique concernant les écoles. Même si les personnes sondées pour exprimer une opinion sont souvent critiques vis-à-vis de l'éducation et des écoles en général, il y a une nette tendance à exprimer sa satisfaction de l'école fréquentée par ses propres enfants. Si l'on retourne à la dernière enquête majeure se rapportant à ce sujet, on trouve que les parents sondés se divisent en deux groupes, ceux des écoles françaises et ceux dont les enfants fréquentent des écoles mixtes. Dans le cas des premiers (écoles françaises), 51,6 pour cent s'expriment en faveur d'écoles homogènes avec des cours en français; pour les seconds (écoles mixtes), 55,4 pour cent préfèrent des écoles mixtes fréquentées par étudiants anglophones et francophones et offrant des cours dans les deux langues. Les chercheurs notent cette tendance et concluent: "En résumé, on semble attiré vers ce qui nous est connu, même si on sait que certaines lacunes existent." (Bordeleau, Lallier et Lalonde, 1980, p. 142). Les mêmes remarques sembleraient s'appliquer aux données de l'étude Comeau (1971), d'autant plus qu'à l'époque, l'école homogène française était une innovation et le réseau n'était qu'en train de se constituer. En conclusion, les données disponibles indiquent que le prétendu désir des parents francophones pour maintenir les écoles mixtes relève, dans une bonne mesure, de la tendance générale, qu'ont les parents, d'appuyer le type d'école fréquentée par leurs enfants et de rejeter les formules dont ils n'ont pas d'expérience personnelle.

Ce courant de l'opinion favorable aux écoles mixtes est difficile à mesurer, mais il ne fait pas de doute qu'il existe à certains endroits, et

s'exprime avec force lors des débats concernant le remplacement éventuel d'une école mixte par une entité ou par une école homogène de langue française. Il faut regretter qu'on ne dispose d'aucune étude qui permettrait de relier les attitudes exprimées vis-à-vis de la forme des écoles avec les comportements linguistiques des parents en question. Par exemple, de ceux qui s'expriment en faveur de l'école mixte, quelle proportion continue d'utiliser le français comme langue d'usage dans la famille? Ce qui est certain, d'après l'étude de l'équipe de Bordeleau, c'est que cet appui n'est pas basé sur l'impression que de telles écoles favorisent le maintien d'un milieu francophone. Plusieurs des réponses des parents, dont les enfants fréquentent les écoles mixtes, semblent indiquer un niveau assez élevé d'insatisfaction comparativement aux expressions d'opinion des parents d'enfants assistant aux écoles homogènes, un point sur lequel on reviendra plus loin (Bordeleau, Lallier et Lalonde 1980).

La clef de voûte de l'attachement à l'école bilingue (mis à part le phénomène du désir de maintenir le statu quo) réside dans le sentiment que le programme y est "meilleur" pour les enfants. D'autres auteurs résument ces sentiments comme suit: "Certains parents croient qu'en s'assimilant au groupe majoritaire, ils améliorent les possibilités d'emploi de leurs enfants. Cette même attitude veut que les chances scolaires et professionnelles soient moins bonnes pour ceux qui ont reçu une éducation en langue française. Par conséquent on préfère une éducation bilingue (ex.: l'enseignement secondaire à Welland) ou même unilingue anglaise plutôt qu'une éducation unilingue française." (Dixon et Lécuyer 1978, p. 15). Jusqu'à quel point ces attitudes sont-elles ancrées dans la réalité?

3.3.5 Un premier bilan des attitudes

Des raisons principales invoquées pour le maintien des écoles mixtes dans le milieu franco-ontarien, deux semblent de peu de valeur pour orienter la politique scolaire: la conviction de l'inévitabilité de l'anglais et le désir de maintenir la paix sociale. Les deux semblent des attitudes imposées par des situations défavorables au français et aux francophones, une appréciation des circonstances où l'on se résigne à ne plus lutter. L'ampleur de l'attachement à l'école mixte aussi semble sujette au doute. D'une part, la grande majorité des francophones de la province habitent des localités où les écoles françaises sont accessibles et, semble-t-il, il n'y a pas de mouvements de protestation venant de ces milieux pour les remplacer par des écoles mixtes. D'autre part, dans ce

qui reste de la population francophone, les tenants de l'école mixte semblent en net recul, les CCLF de bon nombre d'endroits ayant déposé des demandes allant dans le sens de la création, au moins, des entités de langue française.

Les résultats de l'enquête de l'équipe de Bordeleau semblent concordants et indiquent que la faveur dont jouit l'école mixte repose sur deux faits: la tendance des parents à accepter le statu quo et la croyance que l'école mixte ou "bilingue" amène la maîtrise de l'anglais nécessaire à la réussite dans la société environnante et que l'école française empêcherait l'acquisition de connaissances nécessaires. L'interprétation du poids à donner aux attitudes dans la formation de la politique scolaire dépend en large mesure, de cette croyance chez certains que l'école unilingue française est nuisible et l'école mixte est bénéfique. Dans la section suivante, nous allons examiner les fondements de cette croyance. Toutes les données dont nous disposons indiquent le contraire: que c'est l'école mixte qui nuit le plus aux francophones et que les parents en question sont terriblement mal informés, en s'exprimant en faveur d'une école qui aide à maintenir leurs enfants dans des situations d'infériorité empêchant la réussite dans la société anglaise.

4. LES EFFETS DES ÉCOLES MIXTES

4.1 DE L'ÉCOLE MIXTE AU COMITÉ MIXTE

Avant de considérer les effets des écoles secondaires mixtes sur les étudiants francophones, il est important de noter que ce type d'établissement scolaire est devenu un symbole et la principale pierre d'achoppement de la politique scolaire menée par la province vis-à-vis des Franco-Ontariens. Les problèmes posés par ces écoles au niveau local ont donné fréquemment lieu à la mobilisation politique des francophones pour résister d'abord aux décisions des conseils scolaires concernés, puis au processus même qui permit à ceux-ci d'entendre surtout la voix de la majorité anglaise et de passer outre aux demandes, pourtant bien fondées, de la minorité pour amener des améliorations aux programmes ou la création d'institutions homogènes de langue française. De la demande d'une amélioration de la situation pédagogique on en est arrivé à exiger une transformation des conditions du contrôle politique. Le comité mixte qui, en 1982, proposait la représentation garantie pour les francophones sur les conseils scolaires, a été formé, au sens formel, en réponse à une situation précise créée par les initiatives répétées visant à créer un conseil scolaire homogène de langue française dans la région

d'Ottawa; mais le milieu politique qui permit à ces initiatives d'aboutir au point de poser la question générale du contrôle de l'éducation française par les francophones, est le produit de mobilisations successives réalisées autour du désir des conseils scolaires majoritairement anglophones d'imposer l'école mixte à une minorité de plus en plus rebelle à une situation de tutelle.

L'école mixte étant devenue le symbole de l'infériorité politique des francophones, il importe de préciser que, au seul endroit où les francophones sont majoritaires et disposent donc des leviers du pouvoir au sein du conseil scolaire correspondant (à Prescott-Russell), ils ont choisi de maintenir un régime d'écoles secondaires mixtes (à Hawkesbury, Plantagenet et Vankleek Hill). En 1982-83 deux autres localités (Hearst et Noëlville / E.S. Rivière des Français) avaient des écoles secondaires mixtes avec une très forte majorité d'élèves francophones. Ces cinq écoles constituent des exceptions partielles aux problèmes évoqués dans ce chapitre, ce qui expliquerait en partie la décision de les maintenir. L'offre des cours en français n'est pas déficiente et, sauf à Vankleek Hill, les francophones constituent une si forte majorité au sein des écoles et dans la localité avoisinante que les effets d'anglicisation sont nettement plus atténués. **Toutes souffrent cependant du problème de faibles taux de transition en 13e année pour les élèves francophones.** Dans les discussions qui suivent, il faut comprendre que la description générique des problèmes des écoles secondaires mixtes ne s'applique pas entièrement à ce groupe, même si presque toutes les écoles homogènes et les entités de langue française de la province ont des caractéristiques communes. Les exceptions mentionnées paraissent résulter du fait inhabituel d'une majorité française locale et, à Prescott-Russell, d'une situation où les francophones peuvent contrôler leur propre éducation---avec le résultat que certains méfaits des écoles mixtes sont estompés.

4.2. LE MYTHE DE L'UTILITÉ DES ÉCOLES MIXTES POUR BIEN MAÎTRISER L'ANGLAIS

Une bonne partie de l'opinion française identifie l'école mixte avec l'école dite "bilingue". Ce terme, hérité du passé, est identifié avec un certain idéal, bien louable d'ailleurs: que de jeunes Canadiens des deux groupes linguistiques assistent aux mêmes écoles, se côtoient librement, et le résultat serait, d'une part, la compréhension mutuelle et, d'autre part, la maîtrise par chaque groupe de la langue de l'autre. Même si les Franco-Ontariens reconnaissent presque unanimement l'inefficacité des écoles mixtes pour

promouvoir le bilinguisme des anglophones, à part une petite minorité, une partie de l'opinion n'a pas tiré les conclusions qui s'imposent par rapport à la valeur de ce système pour les francophones. Tout porte à croire que l'attitude des parents francophones favorables aux écoles mixtes est basée sur des connaissances erronées. À commencer par le mythe que l'éducation en langue française va nuire aux connaissances d'anglais acquises par les étudiants francophones et que l'éducation dans une école mixte va leur procurer une meilleure maîtrise de la langue seconde. Pour aussi surprenant que cela soit, l'évidence disponible indique le contraire.

Une des raisons qui expliquent la persistance de cette idée concernant l'école mixte semble être la différence entre les générations. Beaucoup de francophones adultes d'aujourd'hui sont issus de familles où le nombre d'enfants était élevé, avec une forte tradition de contacts avec les proches parents (cousins, etc.). Le rôle de la famille était alors nettement supérieur à celui d'aujourd'hui pour créer et maintenir un milieu de langue française en dehors de l'école. La baisse du nombre d'enfants par famille, qui date déjà des années 1960, coïncide aussi avec l'augmentation régulière du rôle de la télévision et des heures de loisirs passées en dehors de la famille (et donc, en milieu minoritaire, en contact avec le milieu anglophone environnant). Certains éducateurs interviewés pendant l'enquête étaient de l'avis que les attitudes des parents sont conditionnées par leurs expériences de jeunesse. Ainsi, par exemple, le désir d'une partie des parents dans la région de Welland de conserver, au sein d'une école secondaire homogène, l'enseignement de certaines matières en langue anglaise (sciences, mathématiques) pourrait résulter du fait que la génération ancienne y est venue s'installer directement du Québec, en provenance de régions où l'unilinguisme français était chose courante, ce qui aurait occasionné bien des ennuis aux nouveaux arrivants (v. Report of the Staff Committee on the Language of Instruction, 1978).

L'évidence actuellement disponible indique que l'influence conjuguée des facteurs sociaux modernes est tellement forte que, même en poursuivant des études uniquement en langue française pendant toutes les années de l'élémentaire et du secondaire, les jeunes franco-ontariens sont en train majoritairement de perdre leur attachement au français dans les localités où les francophones sont minoritaires. L'anglais devient langue dominante et sa maîtrise, de la part des francophones, s'approche de celle des anglophones. Prenons quelques exemples. Dans une étude de sept localités ontariennes où les francophones sont minoritaires, l'équipe de Mougeon a obtenu des réponses

des élèves de l'élémentaire et du secondaire à un questionnaire sur leurs comportements linguistiques. L'une des indications importantes du maintien du français dans des situations autres que la communication avec les parents, c'est la langue parlée entre les enfants de la même famille. Parmi les élèves du secondaire, le taux le plus bas de réponses "souvent ou toujours en anglais" à la question concernant la langue parlée au(x) frère(s) ou soeur(s), était 32,6%; dans toutes les localités, les élèves du secondaire parlaient l'anglais soit "souvent et toujours" soit "aussi souvent en français qu'en anglais" dans la majorité des cas (plus de 50 pour cent). Dans trois localités, le taux de réponses "souvent" ou "toujours" en anglais atteignait plus de 66 pour cent (Mougeon et al. 1982, p. 37). Il faut noter que, par rapport à la question concernant les conversations avec les amis du même âge, dans toutes les localités, 50 pour cent ou plus indiquaient "toujours" ou "souvent" en anglais (Mougeon et al. 1982, pp. 37, 39).

D'autres résultats permettent de jauger l'effet, sur le niveau de maîtrise de l'anglais, de l'enseignement donné surtout en français. Une enquête auprès des étudiants en 12e année à l'école secondaire Confédération, à Welland, a déterminé le niveau de connaissances de l'anglais par rapport à la lecture, la grammaire, l'orthographe, la justesse de l'emploi des expressions et le vocabulaire. Par rapport à toutes les mesures, les étudiants bilingues francophones ne se distinguaient pas des unilingues de langue anglaise, sauf en ce qui concerne les connaissances de vocabulaire, considérées comme étant sensiblement moins étendues. (Popp 1974; voir aussi Staff Committee, École Confédération Welland, 1978). Le fait d'avoir suivi au moins une partie de leurs études en français (tout en français à l'élémentaire, quelques cours en anglais au secondaire) n'a donc pas nui aux connaissances d'anglais chez ce groupe. Si l'on se reporte aux études menées ailleurs dans des situations fortement minoritaires, comme au Manitoba, ces données se confirment (Hébert, 1976). Une étude de l'anglais parlé par les jeunes franco-ontariens de la région de Sudbury a permis de voir l'évolution du taux d'erreurs en anglais, selon l'âge, l'échantillon étudié ayant été pris parmi des enfants et jeunes inscrits en 2e, 5e, 9e et 12e année. En utilisant un système d'analyse extrêmement rigoureux, on relève chez les étudiants de 12e, un taux d'erreurs de seulement 1,85 par 100 mots (Mougeon et Hébrard 1975, p.26). D'après les auteurs, ce taux indique une bonne maîtrise de l'anglais et confirme le peu d'influence négative de l'enseignement en français sur la connaissance de l'anglais dans la nouvelle génération.

Des résultats, non publiés, d'une enquête portant sur des francophones qui ont suivi toutes leurs études en français, appuient cette thèse. Dans trois localités différentes en Ontario, on a pris un échantillon représentatif de jeunes franco-ontariens fréquentant les 9e et 12e année d'écoles secondaires "homogènes" de langue française (en l'espèce, des écoles où la langue d'enseignement était presque toujours le français). L'enquête demandait, entre autres, aux étudiants de juger eux-mêmes de leur capacité à parler les deux langues et d'indiquer s'il leur était plus facile de s'exprimer en anglais ou en français ou s'ils avaient autant de facilité dans les deux. Les résultats, au Tableau VI-3, démontrent le niveau d'assimilation atteint, en dépit de la scolarisation en français. En aucun cas la majorité ne croit s'exprimer mieux en français qu'en anglais et, dans deux localités, les pourcentages de ceux qui croient parler plus facilement l'anglais que le français atteignent 59 et 66 pour cent. Les chercheurs indiquent que les localités en question sont celles où le pourcentage de francophones par rapport à la population totale est nettement minoritaire et que les résultats sont concordants avec ceux publiés dans d'autres études, qui démontrent le rôle important du facteur démographique (R. Mougeon et E. Beniak, communication personnelle). Ainsi, d'après les résultats d'une autre enquête, pour trois écoles "homogènes" de langue française, dans trois localités différentes, on voit une correspondance inverse entre le pourcentage des francophones dans la population locale et la tendance à parler l'anglais en dehors des salles de classe et dans le périmètre de l'école: avec 17 pour cent de francophones dans la localité, presque tous les élèves communiquent entre eux exclusivement en anglais; à 30 pour cent de francophones, il y a tendance à préférer l'anglais dans les mêmes lieux; à 60 pour cent de francophones, les élèves communiquent "souvent" entre eux en français. Finalement, dans une localité à 84 pour cent de francophones (Hawkesbury), "les élèves de l'école secondaire mixte communiquent parfois en français avec leurs camarades anglophones dans ces mêmes lieux" (Mougeon et Canale 1979, cité par Mougeon et al. 1982, p. 10).

En résumé, l'école secondaire de langue française homogène, située en milieu minoritaire, ne réussit même pas à endiguer la dominance de l'anglais en dehors des salles de classe. Les élèves ayant poursuivi leurs études secondaires entièrement en français s'expriment majoritairement soit avec égale facilité en français et anglais, soit plus facilement en anglais. Les connaissances de l'anglais ne semblent entamées par l'enseignement en français, ni pour le parler, dont le taux d'erreurs est très bas, ni pour la lecture

ou l'écrit, par rapport auxquels les tests ne révèlent que de faibles différences en comparaison avec des unilingues anglais.

Pour comprendre l'impact des différents types d'écoles sur l'apprentissage de l'anglais, il faut tenir à l'esprit un certain nombre de distinctions importantes:

a. Chaque langue se parle et s'écrit en fonction de plusieurs "registres", variant de l'informel au formel. La maîtrise du registre informel, par exemple, des expressions couramment employées entre des jeunes âgés de 14-15 ans pour discuter des loisirs, est bien différente de la connaissance requise pour rédiger, de façon correcte, un devoir consistant à faire la critique d'un livre.

b. L'accès aux savoirs nécessaires à maîtriser le registre formel correspondant aux études secondaires, n'est pas le fait de connaître quelques mots. Il s'agit de comprendre le sens d'un contenu, lors de la lecture ou de l'écoute, en faisant intervenir des processus formels d'analyse, souvent automatisés au point de devenir inconscients; de même, pour le rédaction, il s'agit de structurer des idées de façon logique avec les enchaînements nécessaires. Lorsqu'on aura appris à accomplir des tâches cognitives "supérieures" en français -- structurer une composition, découvrir le sens d'un texte de lecture en s'appuyant sur l'analyse interne des idées et du contexte -- le transfert à l'anglais de ces compétences est assez rapide: l'apprentissage du vocabulaire nécessaire à atteindre un haut niveau de compétence est un épiphénomène qui vient facilement avec la pratique.

c. Lorsqu'on apprend une matière comme, par exemple, les mathématiques, il y a une distinction entre les concepts à apprendre et la façon de les décrire dans une langue ou une autre. À partir d'un certain niveau d'études, l'accès aux concepts enseignés ne vient presque jamais normalement du milieu extra-scolaire. Ainsi, on pourra apprendre facilement à la télévision les derniers événements politiques et s'initier, par un reportage, à la géographie de la Chine du sud. Il est pourtant extrêmement rare de trouver des sources extra-scolaires permettant d'apprendre les mathématiques supérieures, les subtilités des différentes sciences physiques et beaucoup d'aspects des sciences humaines. Ces domaines constituent des disciplines avec un parler qui leur est propre, mais il ne s'agit

pas, en premier lieu, de maîtriser un lexique mais de comprendre les concepts et le style de raisonnement qui y correspond.

La distinction entre les concepts à apprendre et l'acquisition du langage qui y correspond est très importante et valable pour des domaines qui ne sont pas les études de type théorique. Ainsi, trouve-t-on, par exemple, dans les consignes données par les instances fédérales pour l'organisation des cours de recyclage de la main-d'oeuvre, une règle ferme basée sur cette même distinction. Le but premier de ces cours est de faciliter l'apprentissage de tel ou tel domaine. Si les personnes à enseigner sont minoritaires francophones (par exemple) on organisera le cours correspondant au métier voulu en français de préférence; s'il leur manquait la connaissance de l'anglais nécessaire pour trouver un emploi dans le domaine voulu, on organisera l'apprentissage de la langue séparément (ministère de l'Emploi et de l'Immigration, 1983). Les raisons d'une telle politique sont très simples: on apprend mieux les contenus en les abordant dans la langue qui est la plus familière. L'acquisition de la langue anglaise est chose différente et ne saurait être la raison de priver le minoritaire du droit d'apprendre le contenu dans des conditions qui maximisent la réussite.

Lorsqu'on applique ces distinctions fondamentales à l'analyse de l'école mixte, les données sur l'acquisition de l'anglais par les francophones, citées ci-dessus, deviennent très compréhensibles. À notre connaissance, il n'existe aucune étude, de sérieuse valeur scientifique, qui tend à démontrer que le niveau de maîtrise de l'anglais est supérieur pour les étudiants francophones des écoles mixtes en comparaison avec ceux des écoles unilingues françaises dans les régions ontariennes où les francophones constituent une minorité. En même temps il faut se rappeler la contradiction apparente relevée par l'équipe de Porter, Porter et Blishen, relatée dans la section précédente, que ce n'étaient pas les francophones des écoles anglaises qui se croyaient les plus forts en anglais sinon ceux des écoles françaises (où étaient représentées les écoles mixtes avec les écoles homogènes). L'explication qu'ils fournissent du comportement minoritaire dans une école entièrement anglaise est concordante à cent pour cent, avec les résultats d'une enquête menée sous la direction de l'un de nous dans un échantillon d'écoles secondaires mixtes en 1976-77 (Churchill et al. 1979). Les faits relevés étaient, à leur tour, concordants avec ceux de l'étude de Carlton, menée aux années 1960, dans une des anciennes écoles "bilingues" d'avant la réforme (Carlton 1967).

La contradiction apparente disparaît si l'on comprend que le facteur le plus important de l'acquisition de l'anglais dans le milieu minoritaire est l'accès aux contenus des matières et la maîtrise des concepts de ceux-ci. Les effets de se trouver en situation minoritaire avec une langue dévalorisée, à l'intérieur de l'école même, sont tellement négatifs qu'ils vident de sa valeur pédagogique les contacts des jeunes des deux groupes linguistiques. Le développement des connaissances de l'anglais dans les couloirs et pendant les récréations en se coudoyant avec des anglophones est limité, quand même, aux registres de l'anglais informel parlé entre élèves: "children's English" or "teen English". Comme, le plus souvent, ces contacts ont lieu aussi en dehors de l'école dans la plupart des localités ontariennes, ils ajoutent peu, ou rien, à l'acquis langagier des jeunes.

Ce qui prime, c'est le rôle joué par l'apprentissage dans les salles de classe. Deux possibilités se présentent:

i. Si les francophones étaient représentés, de façon égale, dans les cours de mathématiques, de sciences, plus généralement dans les filières dites de niveau avancé et, finalement, en 13^{e} année, alors ils auraient accès, sur une base d'égalité, à l'anglais dont bénéficient les élèves anglophones de ces écoles.

ii. Si, par contre, la plupart des francophones étaient versés dans les cours à faible contenu théorique et étaient représentés, en nombre disproportionné, dans les cours d'atelier où l'enseignement théorique n'a que peu de place, alors ils n'auraient pas accès à l'anglais formel utile pour continuer leurs études ou pour entrer dans les positions les plus avantageuses de la vie économique.

Malheureusement, comme on verra dans la section suivante, c'est cette dernière situation qui prévaut aujourd'hui encore dans la presque totalité des écoles mixtes de la province. **Au lieu de favoriser l'accès à l'anglais de bon niveau, les écoles secondaires mixtes empêchent systématiquement les francophones d'accéder aux classes où ils auraient l'occasion de l'apprendre. Or, dans les écoles françaises, ils accèdent beaucoup plus facilement à ces cours enseignés en français; lorsqu'ils ont bien appris, dans leur langue maternelle, les concepts correspondants, il est chose facile d'y substituer le vocabulaire anglais. Mais si l'on n'a jamais étudié les matières en aucune langue, il y a impossibilité absolue de maîtriser la langue correspondante.**

Dans la section suivante nous allons présenter une esquisse des effets des écoles mixtes sur l'accès aux contenus de différentes matières. Pour

l'instant, résumons ce qui est l'image la plus fidèlement dépeinte, par les recherches existantes, des effets des écoles mixtes sur les élèves francophones du secondaire: l'effet de fréquenter une école secondaire mixte, par rapport à l'apprentissage de l'anglais, c'est que les francophones apprennent le jargon anglais des sports et loisirs (que la plupart connaissent déjà à fond), le vocabulaire des métiers manuels les moins bien payés et le minimum de l'anglais nécessaire à la compréhension des matières de base, mais ils sont relativement peu nombreux dans les situations d'enseignement où ils apprendraient l'anglais de bon niveau correspondant aux possibilités d'accès aux bons emplois, au bon apprentissage des métiers (lorsqu'ils trouvent un emploi de ce type) et aux études postsecondaires tant collégiales qu'universitaires.

Nous devons CONCLURE que:

Le maintien des écoles secondaires mixtes en milieu minoritaire n'est pas nécessaire pour que la nouvelle génération des Franco-Ontariens atteignent une bonne maîtrise de l'anglais. Par contre, tout porte à croire que, sauf dans les communautés où les francophones forment une large majorité de la population, l'école mixte a surtout pour effet de les rendre dans un état où la plupart des élèves francophones courent le risque à brève échéance de devenir des unilingues anglophones — mais en sacrifiant en même temps leurs chances professionnelles et académiques dans la vie ultérieure.

4.3. LA RÉALITÉ DE L'ANGLICISATION FORCÉE DES FRANCOPHONES DANS LES ÉCOLES MIXTES

4.3.1 Introduction au problème de l'offre et de la demande de cours en français

Les écoles mixtes d'aujourd'hui sont les descendantes directes des écoles secondaires de langue anglaise des années 1960. L'implantation de cours en français s'est faite progressivement, d'habitude en gardant le personnel anglophone intact et en y ajoutant graduellement, au fur et à mesure que des places devenaient disponibles, des enseignants francophones (bilingues). Des exceptions à ce processus existent, mais elles sont rares. Un très grave problème pédagogique a toujours existé, au sein de la presque totalité des écoles mixtes organisées dans les localités où les francophones sont minoritaires, par rapport à l'offre des cours en français. La raison principale invoquée pour le petit nombre de tels cours a toujours été, le peu de demande de la part des francophones pour suivre des cours en français. Jusqu'à quel point ceci constitue-t-il une explication?

La structuration des horaires dans une école secondaire relève presqu'autant de l'art que de la science. Le nombre de facteurs dont il faut tenir compte est tellement grand que nul horaire ou programme de cours peut prétendre satisfaire à toutes les demandes. Les contraintes les plus importantes sont: le personnel disponible, les locaux et leur agencement, et le nombre d'étudiants désireux de s'inscrire aux matières enseignées (dans notre système à crédits). Des contraintes très variables sont imposées aussi par des conventions collectives, en ce qui a trait, par exemple, à la charge par enseignant, aux conditions d'emploi du personnel suppléant, au respect des règles de l'ancienneté en cas de mise à pied, etc. Les directeurs (et directeurs-adjoints, en particulier) des écoles secondaires trouvent dans la résolution des problèmes de programmation l'une des tâches les plus difficiles de leur profession. Cette tâche est rendue encore beaucoup plus difficile, lorsqu'il faut tenir compte de deux groupes d'étudiants, dont l'un est anglophone unilingue et l'autre francophone bilingue. Les unilingues, bien sûr, ne peuvent suivre des cours qu'en anglais alors que, chez les francophones, les connaissances qu'ils ont de l'anglais leur permettent d'assister aux cours offerts tant en anglais qu'en français. Si, dans le cadre d'une école mixte, des cours appropriés ne sont pas disponibles en français, les francophones sont alloués d'office à un cours en anglais (l'inverse ne se produit presque jamais).

Le libre jeu de ces facteurs au niveau des écoles mixtes a perpétué une situation scolaire qui n'a guère changé depuis les années 1960, c'est-à-dire de la période qui précédait la grande réforme de 1967-68. Les données dont nous disposons, en provenance de plusieurs enquêtes, indiquent que, faute d'une politique ferme d'encouragement du français, de la part des conseils scolaires concernés, ces écoles sont devenues des lieux où les élèves francophones sont systématiquement mis dans des situations où ils n'ont d'autre choix véritable que de poursuivre la majeure partie de leurs études en anglais. Ceci arrive tant dans les localités où l'école mixte fait concurrence avec une école homogène à peu de distance que dans celles où aucune autre école n'existe. L'exception à la règle est fournie par les écoles mixtes dans les régions où les francophones sont majoritaires. Mais, il y a ceci d'intéressant (ou de choquant, selon la perspective adoptée) que dans quatre sur cinq des écoles où les anglophones forment la minorité, on leur offrait une gamme complète de cours en anglais; dans la cinquième école on offrait, en 1980, 28 crédits pour une population de 49 étudiants...deux à trois fois plus de crédits que ne sont disponibles pour des groupes de francophones plusieurs fois supérieurs dans d'autres écoles mixtes!

Plusieurs facteurs semblent jouer un rôle. Celui qui ne paraît pas en cause serait la malveillance des directeurs d'école à l'égard des francophones. Tout le contraire, on aurait beaucoup de mal à montrer un seul directeur d'école mixte qui n'ait pas fait d'efforts pour améliorer l'offre des cours en français. C'est une profession difficile, où l'on fait autant que possible pour améliorer les conditions de tous les étudiants, indépendamment de leur groupe linguistique ou de leur ethnie. Le problème paraît résider ailleurs, dans les contraintes qui leur sont imposées et par le fait que tout changement significatif de l'organisation des écoles produit, inéluctablement, des problèmes: contourner l'une des contraintes a pour résultat, le plus souvent, de buter contre une autre. Parmi les facteurs les plus importants cités, un semble être le besoin de maintenir le personnel en place (presque toujours à majorité largement anglophone). Même en période de croissance, la création de nouveaux cours en français peut amener des tiraillements ou des tensions, pour le moins, difficiles, surtout si la taille de l'école est petite. Pendant une période de décroissance des effectifs scolaires, le problème est encore plus grave. Il ne manque pas de conseils scolaires ou de directeurs d'école prêts à faire face aux difficultés créés, pourvu que la demande existe pour l'offre des cours. L'étude de Davis et Ryan (1980) des contraintes sur les programmes des

écoles secondaires fournit plusieurs exemples des problèmes posés dans le cadre des écoles mixtes. Fait intéressant, sur 47 conventions collectives pour l'année 1979-80, analysées dans leur recherche, seulement onze mentionnaient les contenus du programme à enseigner comme facteur à prendre en considération pour les mises à pied (ibid., p.203).

La demande de cours de la part des étudiants en situation minoritaire paraît un phénomène bien difficile à saisir ou mesurer, tant elle est volatile et sujette à flottements. Le facteur le plus important pour cette demande dans les écoles mixtes paraît être ce qu'on pourrait appeler la "culture" de l'école. Dès qu'un établissement existe, des habitudes s'instaurent qui ne se modifient que lentement. Ainsi, si "tous" les étudiants francophones s'inscrivaient au cours niveau moyen de mathématiques, au lieu du cours avancé (on se souvient de deux ou trois garçons, réputés brillants, qui ont fait exception), il serait rare de voir se produire, d'une année à l'autre, une demande suffisante pour ouvrir une section avancée en français. De même, si "tous" les étudiants francophones se sont "toujours" inscrits dans des cours d'atelier enseignés par Monsieur X, unilingue anglais, et qu'il n'y avait pas d'enseignant francophone qualifié, déjà à l'école, il serait très rare, voire impensable, de trouver l'offre d'un tel cours en français dans le programme de l'école mis à la disposition des étudiants lors des inscriptions. Si, par contre, il y avait à l'école un second enseignant qualifié pour les ateliers, celui-ci francophone, qui se charge habituellement de l'enseignement d'autres matières (disons les mathématiques et la géographie), on pourrait voir apparaître, dans le programme imprimé, le cours correspondant. Mais pour que le cours soit ouvert, il faudrait que, d'une année à l'autre, une bonne douzaine ou quinzaine d'étudiants francophones se décident, tout d'un coup, à s'y inscrire. Pour qu'un tel événement se produise, il faudrait une intervention ferme de la direction de l'école ou bien une mobilisation politique des parents. Les cas d'accroissement graduel de la demande sont très rares car, en deça du seuil nécessaire pour la création des cours (allant de 12 à 18 étudiants selon l'école), elle n'a aucun moyen de se concrétiser. Par contre, s'il est décidé d'offrir des cours de mathématiques en français à partir de la 9^{e} année pour commencer un automne, l'orientation de nouveaux élèves vers ce cours crée la "demande"; par la suite, si l'école le veut bien, l'offre des cours de mathématiques peut s'étendre, chaque année, d'abord en 10^{e} et ainsi de suite jusqu'à arriver en 12^{e} ou 13^{e} au bout d'une période de transition de quelques quatre ou cinq ans. Dans les petites écoles mixtes, la demande de cours en français est comme une braise, à demi éteinte,

sur laquelle il faut souffler pour lui donner vie. Les conditions s'y prêtent trop peu souvent.

Les avatars de la création de cours dans chaque école sont différents les uns des autres et nous serions surpris de constater que le scénario donné ci-dessus suffise à expliquer précisément chacune des situations rencontrées, mais la description aura atteint son but si les lecteurs saisissent la complexité du problème et les facteurs majeurs qui interviennent. Le second objectif est de bien clarifier le fait que le problème en question dépend de facteurs dont bon nombre ne sont guère contrôlables au niveau du directeur d'école.

4.3.2 L'inégalité de l'offre des cours en anglais et en français: son effet sur les programmes des élèves

La première étude détaillée à mettre en relief le problème de la programmation dans les écoles mixtes semble être celle que nous avons réalisée en 1976-78 (Churchill et al. 1979). Dans quatre conseils scolaires situés en différentes régions de la province, on a étudié neuf écoles secondaires mixtes et quatre écoles homogènes (ainsi qu'un échantillon d'écoles de langue anglaise, pour fins de comparaison). L'analyse statistique était accompagnée par des visites dans chaque école et des interviews détaillés avec leur personnel ainsi qu'avec celui des conseils scolaires correspondants. L'approche était hautement intensive, à un niveau rarement atteint dans de pareilles études. L'une des constatations majeures était que dans toutes les écoles mixtes, sans exception, le niveau de programmation en français était inférieur à celui en anglais et n'avait apparemment rien à voir avec la taille de la population des francophones à chaque école. Même dans les grandes écoles, l'offre était, à proprement parler, tout à fait minable. Voyons, en quelques détails, les aspects les plus importants de cette programmation déficiente:

a. La programmation par domaine d'enseignement reléguait l'enseignement en français aux matières "traditionnelles" (v. tableau VI-4). Certaines écoles n'offraient rigoureusement aucun cours en français dans les domaines de mathématiques et sciences, les arts, les études commerciales ou les études techniques et commerciales. Dans toutes les écoles mixtes, ces domaines étaient à peine disponibles. Presque tout ce qui était utile pour le travail ultérieur ou l'accès aux études supérieures, n'était disponible qu'en anglais.

b. La programmation des cours ne gardait aucun rapport apparent avec le nombre d'élèves anglophones et francophones dans les écoles. Si l'on faisait des calculs pour démontrer le rapport entre le nombre d'élèves anglophones et francophones par division (intermédiaire, supérieur, diplôme de 13e) et le rapport du nombre de cours dans les deux langues (v. tableau VI-5), la disproportion était flagrante. Dans telle école mixte "typique" (école CM), alors qu'il y avait légèrement plus de francophones que d'anglophones, il y avait presque deux fois plus de cours en anglais en 9e et 10e année, 5,4 fois plus en 11e et 12e, et 3,33 plus en 13e.

c. Les effets de cette programmation sur les cours des élèves étaient très sérieux. Dans cinq écoles mixtes sur neuf étudiées, il n'y avait pas un seul élève francophone inscrit à un programme entièrement en français; entre 69,9% et 96,3% des élèves ne choisissaient qu'un ou deux crédits en français, dès la 9e année. Dans les autres écoles mixtes, les élèves suivaient progressivement plus de cours en anglais chaque année, opérant ainsi un transfert linguistique un peu plus graduel, mais presque total, dans toutes les écoles sauf une.

Depuis que cette étude a été réalisée, plusieurs changements ont eu lieu au niveau de la politique scolaire de la province, la plus importante ayant été la décision de promouvoir la création d'entités de langues française et anglaise au sein des écoles mixtes, là où on pouvait obtenir l'adhésion du conseil scolaire concerné; de ce fait, quelques écoles mixtes sont disparues des listes. Par ailleurs deux ou trois écoles homogènes ont ouvert leurs portes. L'une, à Hamilton, résulte du déménagement d'une entité dans un immeuble disponible; l'école secondaire Louis Riel, à Ottawa, rejoint un réseau d'écoles entièrement unilingues; celle de Penetanguishene (Le Caron) fait la concurrence directe avec une école mixte dans la même localité. Ailleurs des situations de compétition entre écoles homogènes et mixtes paraît avoir donné lieu au rétrécissement de l'offre de cours en français dans ces dernières, parfois parce que le conseil scolaire aurait l'intention d'en finir avec le régime mixte.

Dans cette situation assez confuse, on peut tirer de trois sources des renseignements sur la situation récente: une étude interne du ministère de l'Éducation, portant sur les dix-neuf écoles qui, en 1981, remplissaient les exigences pour obtenir des subventions spéciales (sauf exception spéciale, pas d'école homogène à moins de 20 milles de distance); une étude faite en 1980 pour l'AEFO avec une mise à jour détaillée l'année suivante (Soucie 1980,

1981), ainsi qu'une courte esquisse qui y fait suite (Soucie 1982). L'échantillon de dix-neuf écoles contient plusieurs des écoles étudiées en 1976-77. Il est évident, à l'examen, que deux des écoles mixtes ont fait des progrès par rapport à l'offre de cours en français; d'autres ont peu progressé, ou pas progressé du tout. Les études diffusées par l'AEFO font un recensement de toutes les écoles mixtes, mais l'étude de l'offre des cours est basée sur le prospectus proposé aux étudiants sans considération des cours qui ne sont pas offerts, faute de demande. L'étude ministérielle ayant eu lieu en 1981, il paraît que les suggestions qui auraient été faites alors ont porté fruit, dans la mesure que, d'après Soucie (1981) un tout petit nombre d'écoles auraient multiplié l'offre nominale (dans le prospectus de l'école) en deux ans par un facteur de deux ou plus, l'offre effective des cours n'étant pas certaine.

L'étude ministérielle a ceci d'intéressant qu'elle permet de voir le statut de la minorité anglaise dans le petit nombre d'écoles mixtes où les francophones sont majoritaires ainsi que d'illustrer quelques problèmes de la programmation dans les écoles en fonction de la taille. Le tableau VI-6 présente le nombre de crédits disponibles à la minorité en sa langue maternelle pour 19 écoles (codées de 1 à 19). Les écoles sont groupées en fonction de catégories selon le nombre des étudiants minoritaires inscrits. Pour donner une idée de la disponibilité des cours, pour créer un programme complet (6 ou 7 crédits/année), on a divisé le nombre de crédits disponibles à chaque école par quatre, ce qui donne une idée des possibilités offertes aux élèves du programme de 9^{e} à 12^{e}. (Pour les écoles offrant plus de 60 crédits, le calcul pour cinq années est montré entre parenthèses). Finalement, la dernière colonne montre, de façon approximative, le nombre de crédits offerts par chaque groupe de 15 élèves dans les écoles de chaque catégorie de taille. Ce qui frappe d'abord c'est, en termes absolus, le très petit nombre de crédits disponibles dans les écoles desservant la minorité française; les deux plus grandes écoles font évidemment exception, tout en montrant ce que pourrait être une offre presque comparable aux grandes écoles urbaines, soit autour de 20 à 30 crédits par année. En comparaison, quatre des cinq écoles ayant une minorité anglaise offrent à celle-ci des crédits en nombre presque comparable (16 à 30 par an). Il est évident, si l'on considère les écoles ayant une minorité de 200 étudiants ou moins (13 écoles à minorité française et trois à minorité anglaise) que l'effort apparent consenti pour fournir des cours en anglais est très supérieur à celui fait pour les francophones (à l'exception de l'une des plus petites écoles, code n^{o} 1). Si l'on considère la dernière colonne, qui indique le

nombre de crédits offerts par chaque groupe de 15 élèves, on voit la différence d'effort fait dans les petites écoles. Ces mêmes données permettent de voir aussi l'impact de la taille générale de l'école sur l'offre des cours; dépassé un certain seuil, l'effort nécessaire pour créer des cours en nombre suffisant est moindre, comme en témoignent les indices par quinze étudiants pour les écoles 14 et 15. **La conclusion majeure à tirer concernant la programmation dans les écoles étudiées, c'est que dans treize des quinze écoles mixtes desservant la minorité française (et une à minorité anglaise), l'offre des cours est tellement réduite que les étudiants n'ont presque aucune chance de poursuivre une partie significative de leurs études dans leur langue maternelle.** Rappelons que, dans les localités concernées, aucune école alternative n'existe.

Une vue plus complète des écoles mixtes peut être obtenue de l'étude de Soucie (1981), dont nous avons tiré des données sur les programmes décrits dans les prospectus. Une classification de l'offre des cours est montrée au tableau VI-7 pour 29 écoles secondaires mixtes. Dans 22 des 29 écoles, le programme français est déficient à un degré suffisant pour justifier des mesures des plus énergiques pour rectifier la situation. Dans la catégorie II, sous la rubrique "programme français déficient mais près d'un seuil minimum" nous avons groupé cinq écoles qui offrent un programme qui correspond, au moins en 9^{e} et 10^{e} année, à un choix de quatre ou cinq matières académiques en français; deux arrivent jusqu'à proposer aux étudiants de toutes les années un programme qui correspond au minimum admis pendant les années 1960, avant la réforme de 1968, soit français, histoire et géographie, avec quelques cours en mathématiques ou sciences. Dans la catégorie III (programme français très appauvri) se trouvent cinq écoles qui offrent quelque chose de semblable au programme des années 1960 particulièrement en 9^{e} et 10^{e} année avec quelques cours supplémentaires. Dans la dernière catégorie IV, comprenant 12 écoles, on a rangé celles qui, à toutes fins pratiques, ont un programme anglais mais permettent aux étudiants de prendre un crédit de <u>français</u> au lieu de <u>French</u>, parfois avec quelques crédits supplémentaires. En utilisant des chiffres d'inscriptions de l'année suivante (1982, année choisie pour ne pas exagérer le nombre d'étudiants touchés, car certaines écoles accusent un net déclin comme conséquence d'une politique poursuivie par leur conseil scolaire), on arrive à estimer que **2200 étudiants francophones fréquentaient des écoles ayant un programme français, soit déficient soit appauvri, au point où elle ne peut pas du tout être classée comme répondant à une éducation de langue française; il s'agit de près de 36 pour cent de ceux inscrits aux écoles à**

l'époque. Dans le cas de plusieurs écoles (dix en tout, marquées d'un astérisque) il existe dans le voisinage une école homogène où les étudiants ont le droit de s'inscrire s'ils veulent y assister; d'habitude ceci implique des déplacements, souvent assez longs, en autobus. Dans certains cas, les écoles de langue française n'ont pas les mêmes facilités (p. ex. pour les cours exigeant des ateliers, des cours commerciaux ou techniques) que les écoles mixtes à forte dominance anglaise. Il faut noter cependant que, dans le cas de 12 écoles dans les catégories à programme déficient, les élèves francophones n'ont pas d'autre choix.

Pour donner une interprétation aux phénomènes observés, on pourrait diviser les étudiants en deux groupes: ceux qui assistent volontairement à une école déficiente et ceux qui sont prisonniers de la situation. Ces derniers auraient besoin de mesures spéciales tandis que les autres seraient, en quelque sorte, oubliés. Il paraît que dans la pratique des conseils scolaires concernés, on ait effectivement procédé comme si la décision de choisir une école mixte équivaudrait carrément à une décision d'abandonner le français et, en conséquence, presqu'aucun effort ne doit être fait pour encourager le maintien du français à l'intérieur de ces écoles. Comment expliquer autrement l'abandon presque total de toute programmation en français? Bien sûr, on répond souvent qu'il n'y a pas de demande. Notre analyse a déjà démontré le caractère très volatile de la demande des minoritaires noyés dans une ambiance anglaise. Pour accepter cette interprétation, il faudrait que: (a) les éducateurs dans ces écoles croient que le programme corresponde aux besoins des étudiants; (b) les étudiants soient satisfaits de leur choix; (c) indépendamment du facteur de choix exercé par les individus, l'évidence disponible ne montre pas que ce choix est très contraire à leur développement intellectuel et à leurs chances dans la vie après avoir terminé les études. Or, comme on va le voir, aucune de ces conditions n'est remplie, d'après les données disponibles.

Pour l'instant, retenons les CONCLUSIONS suivantes:

a. **En dépit de quelques améliorations depuis le milieu des années 1970, les données les plus récentes indiquent que l'offre des cours en français, dans la majorité des écoles mixtes, continue de forcer l'anglicisation des francophones qui y sont inscrits. Cette situation affecte plus du tiers des étudiants inscrits à ce type d'école.**

b. **Une partie importante de la clientèle mise en situation d'anglicisation forcée n'a pas le choix de l'école: l'anglicisation est entièrement une condition de circonstances.**

c. **La partie de la clientèle qui choisit l'école mixte est, sauf à de rares exceptions, presque abandonée au point de vue du programme en français. Cet abandon par les conseils scolaires concernés ne peut être justifié en fonction de l'évidence disponible sur les effets subis par les étudiants en question.**

4.3.3 Le milieu culturel des écoles mixtes

D'après tous les indices disponibles, les écoles secondaires mixtes à dominance anglaise (y compris les écoles où le nombre des deux groupes s'équilibre) sont des milieux qui encouragent l'anglicisation et découragent l'utilisation du français. Ces effets ont lieu apparemment en dépit des efforts pour améliorer la disponibilité des cours. La seule source de renseignements détaillés et d'informations basées sur les observations intensives d'un échantillon important de ces écoles paraît être notre étude réalisée il y a quelques années (Churchill et al. 1979). Inutile de répéter tous les faits repérés. Il suffit de rappeler les principales constatations: les bibliothèques étaient déficientes en ouvrages de langue française (fonction souvent des systèmes de subventions utilisés dans les conseils scolaires, basés sur une allocation per capita), le personnel était à dominance anglaise avec très peu de bilingues (bibliothécaires, techniciens, employés de bureau et de cafétéria), les activités parascolaires en langue française étaient presque inexistantes, les communications internes (haut-parleur, etc.) et externes avec les parents se faisaient presque toujours en anglais, et ainsi de suite. L'une des préoccupations majeures exprimées par les directeurs d'école, qui faisait pencher la balance en faveur de l'intégration de presque toutes les activités en dehors de la salle de classe, était le désir de "sauvegarder l'esprit d'unité à l'intérieur de l'école". "...très peu d'activités sont organisées expressément pour rendre les élèves francophones conscients de leur appartenance à la culture française. Néanmoins, même dans l'école la plus petite, le nombre d'activités y compris les sports, organisées en anglais est extraordinairement grand" (ibid., p.409).

Lorsqu'on parle des effets du milieu sur les étudiants francophones, il faut distinguer quatre situations correspondant un peu à la catégorisation des programmes offerts dans la section précédente. Dans les écoles à forte

majorité française, lesquelles offrent une gamme de cours en français assez complète, l'anglais revient souvent dans les conversations mais ne domine pas entièrement la vie de l'école. Ailleurs, dans les trois autres types de situation scolaire, l'anglais n'est pas concurrencé par le français. Ceci arrive même dans la situation apparemment la plus favorable, là où le nombre de francophones, en termes absolus, est élevé et l'offre de cours est presque satisfaisante; la constitution d'un milieu culturel francophone rencontre des obstacles de toute sorte, à commencer par le brassage des étudiants dans les couloirs, à la cafétéria, aux ateliers, partout sauf dans les cours enseignés en français. Une autre situation, la moins satisfaisante de toutes et qui concerne la majorité des écoles mixtes, est présente dans les écoles où le programme en français est très pauvre ou presque inexistant. Il s'agit d'endroits où le milieu scolaire décourage le francophone à se montrer comme tel de quelque façon que ce soit: absence d'activités en français, communications presque toujours en anglais, presque tout est agencé pour traiter tout le monde de la même façon, comme des unilingues anglophones. Il y a finalement des endroits où, en termes concrets, l'offre des cours est réduite et la dominance de l'anglais est tout aussi réelle, mais l'ambiance est quelque peu différente, parce qu'il s'agit d'écoles de très petite taille, souvent situées à des endroits très isolés, à un point où la population de langue anglaise elle-même en ressent la difficulté. Il s'agit d'endroits où la dominance de l'anglais peut être renforcée, à l'extérieur de l'école, de façon encore plus directe que dans les communautés urbaines de plus grande taille. Ici les francophones sont désavantagés, mais on reconnaît que les anglophones le sont aussi; l'inégalité au niveau local est moins visible que l'inégalité à l'égard du reste de la province.

Ces trois dernières situations sont celles qui constituent la majorité des écoles secondaires mixtes actuelles. Les études du comportement linguistique des étudiants, déjà citées, confirment que ces milieux renforcent l'emprise de l'anglais et réduisent le français à un parler presque sans utilité en dehors des classes enseignées en cette langue, si ces classes existent même en nombre plus que symbolique.

4.3.4 L'insatisfaction de la clientèle scolaire et des éducateurs francophones

Dans une section antérieure, nous avons analysé l'indécision des parents et noté, d'une part, la force des facteurs externes qui poussent une partie des francophones à se prononcer en faveur des écoles mixtes et, d'autre part,

l'existence d'un courant d'opinion indéniable qui continue de les favoriser mais qui ne se manifeste que là où des écoles mixtes sont déjà établies depuis longtemps. L'argument majeur avancé pour justifier leur continuation et l'offre réduite des cours en français est que la demande ne suffit pas pour permettre de les créer. Heureusement, deux enquêtes existent pour faire peser de graves doutes sur la satisfaction de ceux qui sont affectés par ces écoles.

Notre étude antérieure comprenait, à part des interviews serrées avec du personnel de l'échantillon d'écoles dans les conseils scolaires choisis pour faire l'objet des études de cas, une enquête par questionnaire qui sondait l'opinion de **tous les directeurs des écoles mixtes et de langue française de toute la province.** Les données collectées par voie d'entrevue étaient toutes concordantes pour montrer l'insatisfaction des éducateurs francophones, le groupe le plus informé des problèmes des étudiants dans les écoles concernées. Pour confirmer l'exactitude des opinions exprimées, l'enquête par questionnaire demandait soit au directeur d'école francophone ou au responsable francophone de la supervision des cours français à l'école mixte (souvent le directeur-adjoint) de donner des avis en fonction d'une échelle d'attitudes qui allait de 0 (lacune complète) en passant par 1 (laisse beaucoup à désirer) par 3 (satisfaisant) jusqu'à 5 (excellent). L'évaluation concernait essentiellement la qualité des services rendus soit aux étudiants, soit aux professeurs (services d'appoint pour les aider dans leurs tâches), ainsi que sur la disponibilité de ressources pédagogiques. Les évaluations des services rendus aux étudiants francophones étaient uniformément très basses pour tout ce qui avait trait à leur disponibilité dans les écoles mixtes (des moyennes de 1,1 à 1,6 pour la plupart des items). L'insatisfaction exprimée par les éducateurs francophones par rapport à leurs expériences dans les écoles mixtes de notre échantillon s'est donc trouvée confirmée par une enquête au niveau de toute la province (Churchill et al. 1979).

L'enquête plus récente de l'équipe de Bordeleau permet de comparer les réponses non seulement des éducateurs mais aussi des parents et des étudiants des écoles mixtes et homogènes. Malheureusement, un examen détaillé de l'échantillon pris révèle de sérieux problèmes, de sorte que toute interprétation doit être très réservée. Ainsi, sur les quelques 230-238 enseignants répondants des écoles bilingues (le nombre variant selon l'item), 191 ou approximativement 80 pour cent, proviennent de six écoles qui figurent parmi les sept que nous avons classées comme ayant une programmation

française "bonne ou acceptable". De même, les écoles classées comme ayant un programme "presque entièrement anglais" ont fourni un total de 21 répondants, dont 15 d'une école où le personnel est presque entièrement anglophone. Pour ce qui est des étudiants et des parents, les données publiées semblent indiquer une meilleure distribution pour les premiers mais manquent de détails permettant d'apprécier la validité de l'échantillon de ces derniers. De même, les données publiées ne permettent pas de déterminer la distribution des étudiants des écoles mixtes en fonction, par exemple, de l'année d'étude. Ceci est très important, car l'offre des cours en français est presque toujours plus grande en 9e ou 10e que dans les années supérieures.

Avec toutes ces réserves, il faut constater que l'étude montre un sensible décalage entre le degré de satisfaction des personnes touchées par les écoles françaises comparativement à ceux qui ont affaire aux écoles mixtes. Les taux d'insatisfaction exprimée par les parents des écoles mixtes sont le plus souvent supérieurs à ceux des écoles françaises. Ceci touche, par exemple, le matériel scolaire (manuels de classe, livres de bibliothèque, matériel audio-visuel); près de la moitié de ce groupe considère que le matériel disponible aux francophones est moins adéquat que celui utilisé chez les anglophones; le rédigé de l'item est tel que, dans une école mixte, le groupe anglais de comparaison doit être compris comme se référant aux étudiants anglophones de la même école. Ils jugent la disponibilité de tous les services aux étudiants comme moins satisfaisante que ne le font les parents du groupe des écoles françaises.

L'un des résultats les plus frappants de l'enquête concerne la préférence exprimée par les parents par rapport à la disponibilité des cours et des activités périscolaires en français. Pour les écoles mixtes, les parents s'expriment par rapport à deux propositions sur la langue de l'école comme suit:

"Il est important que tous les cours (sauf les cours d'anglais) soient offerts en français."

Oui, définitivement	50,4%
Oui, la plupart	35,8%
Total:	86,2%

(Après une question touchant aux activités culturelles et artistiques, activités sportives, activités sociales et voyages éducatifs organisés:) "Est-il important que ces activités se déroulent en français?"

Oui	70,7%
Probablement	4,9%
Total:	75,6%

(N.B. Le dernier tableau n'est pas rapporté tel quel par les auteurs; nous l'avons calculé en fonction des données fournies à la page 138: 70,7% disent qu'il est important, et 24,4% qu'il n'est pas; nous attribuons les restants à la réponse intermédiaire "probablement")

Nous CONCLUONS:

Quelque 86 pour cent des parents des étudiants fréquentant des écoles mixtes estiment qu'il est important que tous les cours ou, du moins, la plupart des cours soient offerts en français; plus de 75 pour cent estiment qu'il est important que les activités parascolaires se déroulent en français.

Il est difficile de confronter cette expression de l'importance accordée par les parents à la disponibilité des cours en français avec la raison principale invoquée pour ne pas en offrir qu'un petit nombre dans la majorité des écoles mixtes---"l'absence de la demande"---sans s'interroger des moyens mis en oeuvre pour déterminer cette demande dans les écoles et conseils scolaires. Les parents de l'échantillon semblent croire cependant que la programmation des écoles mixtes est à dominance française, car 46,4 pour cent notent la disponibilité des cours en français comme "bonne" et 31,8 pour cent comme "moyenne". S'agirait-il d'un problème de communication, particulièrement en ce qui concerne les activités à l'intérieur des salles de classe? Les réponses seraient-elles biaisées par le questionnaire qui emploie exclusivement la tournure "école bilingue" pour parler des écoles mixtes? Par rapport aux activités périscolaires, pour lesquelles les trois quarts des parents considèrent qu'il est important qu'elles se déroulent en français, seulement 17,6 pour cent croient qu'elles se déroulent selon ce souhait en indiquant que la langue parlée est "français seulement" ou "français surtout". L'ensemble du milieu scolaire est noté bas aussi. Interrogés sur leur opinion à savoir si l'école poursuit le but suivant: "offrir un milieu enrichissant pour la langue et la culture françaises", 43,0 pour cent disent qu'elle le fait "peu" (contre 44,7 pour cent qui disent "assez").

Un profil parallèle est fourni par les réponses des élèves des écoles mixtes, même si les données ne sont rapportées nulle part de façon permettant de cerner précisément le taux de réponses concernant la préférence des cours en français. Pour une question avec une échelle à quatre réponses se référant

à la proposition qu'il est important que tous les cours (sauf le cours d'anglais) soient offerts en français ("oui, définitivement; oui, la plupart; quelques-uns seulement; non, absolument pas"), les auteurs rapportent que 32,3 pour cent estiment qu'il est "important" que tous les cours soient offerts en français tandis que "30,8 pour cent des étudiants des écoles bilingues croient qu'il vaudrait mieux n'offrir que quelques cours en français" (ibid. p. 89). Les chiffres sont rapportés en détail, pourtant, pour deux régions, le Centre-Nord et le Nord-Est. Ce sont les suivants:

	Centre-Nord	Nord-Est
Oui, définitivement	25,6%	31,4%
Oui, la plupart	39,4%	37,5%
Total	65,0%	68,9%

Ces deux régions comptent pour plus de 47 pour cent du total des étudiants dans l'échantillon de l'étude. Le taux des réponses de ceux qui voudraient "quelques-uns seulement" (28,8 et 24,3 pour cent, respectivement) étant très près de celui rapporté pour l'ensemble de l'échantillon, il paraît que les auteurs aient indiqué seulement le groupe "oui, définitivement"comme étant ceux qui pensent qu'il est "important", une sous-estimation très grave de la demande totale de la part des étudiants. (Pour que cette interprétation ne soit pas correcte, il faudrait que dans les autres régions le taux de ceux qui répondent "non, absolument pas" passe des quelques 6-7 pour cent dans ces deux régions à un taux de près de 60 pour cent tandis que les deux réponses positives, réunies, tombent presque à zéro, hypothèse qui est exclue par la discussion des autres données dans le rapport). Nous CONCLUONS, jusqu'à preuve contraire, que:

> **le taux de réponses favorables à ce que tous les cours ou la plupart des cours soient en français, se situe au moins à 60 pour cent des étudiants francophones des écoles mixtes pour toute la province et dans deux régions à 65,0 et 68,9 pour cent.**

On peut confirmer ceci en se référant au profil des réponses des étudiants sur l'importance que les activités périscolaires se déroulent en français:

Oui	32,7%
Probablement	24,6%
Total:	57,3%

Le taux légèrement inférieur de préférence pour le français dans ces activités s'explique aisément, en fonction du réalisme des étudiants face aux

événements comme le sport qui, entre différentes écoles, se déroule habituellement en anglais (sauf dans certains conseils scolaires de l'est de la province). L'estimation donnée par les étudiants de la disponibilité des activités en français à l'école mixte démontre carrément le contraste avec leurs aspirations: 58,9 pour cent estiment que ces activités sont disponibles "en anglais seulement" (16,9 pour cent) ou "surtout en anglais" (42,0 pour cent). On rencontre cependant le même type de contradiction quant à l'opinion des étudiants que chez leurs parents quand il s'agit d'évaluer la disponibilité des cours en français; on trouve les pourcentages suivants: mauvaise - 16,4; moyenne -37,0; bonne - 42,0. Ce décalage entre le souhait abstrait et l'évaluation concrète de l'offre des cours semble confirmer l'hypothèse que nous avons émise par rapport à la "culture" de l'école et son influence sur le choix des cours: les étudiants tendent à suivre les traces de leurs aînés et ne revendiquent pas, sauf à de rares exceptions, des cours qui ne sont pas déjà enseignés en français.

Compte tenu du conformisme habituel des adolescents et du fait que beaucoup des répondants font partie d'une petite minorité à l'intérieur de leur école, il est notable de voir le degré d'attitude critique dont ils font preuve. Ainsi, par rapport à deux questions concernant les directeurs et les directeurs adjoints des écoles, plus de 70 pour cent des étudiants des écoles homogènes indiquent directement "oui" pour affirmer leur accord avec les deux descriptions offertes dans le questionnaire: "désireux d'un service de première qualité pour les francophones" (oui: 76,3) et "favorise(nt) un climat favorable pour les francophones" (oui: 70,8); par contre, les répondants des écoles mixtes ne l'indiquent qu'à concurrence de 35,9 et 37,1 pour cent, respectivement, et osent affirmer "non" aux taux de 14,4 et 17,1 pour cent. Pourtant leurs réponses par rapport au type général d'école qu'ils préfèrent confirment la tendance à plébisciter massivement ce qui est déjà connu, plutôt qu'à imaginer des alternatives: 70,4 pour cent désirent assister à une école fréquentée par des étudiants francophones et anglophones et où les cours se donnent en français et anglais. (Bordeleau, Lallier et Lalonde 1980, pp. 75-96, 171, 181).

Les attitudes des enseignants sondés par l'enquête représentent, on l'a vu, celles d'un groupe majoritairement employé dans les écoles mixtes les plus grandes et qui proposent la meilleure gamme de cours en français à leur clientèle. Leurs attitudes par rapport à la disponibilité des cours en français sont nettement positives comme aussi leur évaluation de l'école et son ambiance. Il est utile de constater seulement que, même dans un groupe qui

paraît privilégié par rapport à la moyenne des écoles mixtes en dehors de ce groupe, ils confirment les données de notre étude antérieure sur le peu de disponibilité de services aux étudiants. Ils sont près d'une majorité pour affirmer que les services suivants n'existent pas à leur école en quantité suffisante pour la clientèle francophone: services psychologiques (48,3 pour cent), enseignement correctif (48,5 pour cent), et animation culturelle (48,7 pour cent) (Bordeleau, Lallier et Lalonde p. 104). Parmi les enseignants, les auteurs identifient un groupe de directeurs d'écoles et de directeurs-adjoints; dans les écoles mixtes, 47,6 pour cent estiment que le nombre d'enseignants est insuffisant pour l'enseignement en français. Cette donnée contraste avec l'opinion des enseignants de l'échantillon, dont 82,2 pour cent pensent que leur nombre est suffisant. Ce décalage confirme à la fois la nature de l'échantillon des enseignants, c'est-à-dire qu'ils proviennent en majorité des écoles ayant le plus de ressources, et fait apparaître la probabilité que, dans les petites écoles où seulement de 1 à 3 enseignants répondent, l'un d'eux est le directeur ou directeur adjoint---un échantillon plus représentatif, donc, de l'ensemble des écoles où la pénurie du personnel francophone est flagrante.

Notre interprétation des données, qui réflète des informations supplémentaires à celles disponibles pour l'équipe de Bordeleau (par exemple, sur la disponibilité des cours), diffère sensiblement de celle des auteurs. Ceux-ci insistent sur la différence des opinions entre les clientèles des écoles homogènes et mixtes: "En somme, les usagers des écoles mixtes désirent un niveau de francisation scolaire moins élevé que les usagers des écoles françaises" (Bordeleau 1983, p. 347). Effectivement il y a une différence de pourcentages entre les groupes des deux écoles, tel que le font apparaître les dépouillements régionaux: au lieu de pourcentages variant de 93 à 96 pour cent en faveur d'une programmation entièrement ou surtout en français, les taux correspondants ne sont que de l'ordre de 65 à 70 pour cent. Mais l'interprétation qu'on pourrait donner à ces conclusions, sans le contexte nécessaire, c'est que les usagers des écoles mixtes désirent les voir continuer à fonctionner de la même façon qu'aujourd'hui. Or, en dehors d'une demi-douzaine d'écoles, l'offre des cours en français ne correspond nullement au désir exprimé par près des deux tiers des étudiants et 86 pour cent des parents.

Nos CONCLUSIONS sont les suivantes:

1. **A quelques exceptions près, les écoles mixtes ne sont "bilingues" en aucun sens véritable.**

2. La clientèle des écoles mixtes préfère, de façon massive, des programmes entièrement ou surtout en français.
3. L'offre des cours en français dans près des deux tiers des écoles secondaires mixtes est tellement appauvrie qu'elle permet à peine de poursuivre une très petite partie des cours en français et n'a rigoureusement rien à voir avec la demande véritable des parents et des étudiants.
4. Les réponses fournies par les étudiants des écoles mixtes et leurs parents aux sondages de type général: "Quel genre d'école préférez-vous?" sont mal interprétées pour indiquer une satisfaction face au régime actuel des écoles mixtes, sans tenir compte des très nombreux facteurs qui poussent les minoritaires à ne pas exiger un changement qu'ils perçoivent comme susceptible de soulever l'hostilité générale et dont l'aboutissement est peu certain.
5. Les explications fournies par les autorités scolaires, selon lesquelles l'école mixte répond aux exigences de la population française et que l'offre des cours est limitée par la demande étudiante, ne correspondent pas à la réalité. Ces explications soulèvent, en effet, de forts doutes sur les mécanismes par lesquels on cherche à connaître la demande et sur les efforts faits par les conseils scolaires à majorité anglaise pour répondre aux besoins de la clientèle de langue française.
6. Les services en français aux étudiants continuent d'être insuffisants, de l'avis des éducateurs directement impliqués, tant dans les écoles homogènes que mixtes. Les problèmes les plus graves existent dans ces dernières où les services manquent presque entièrement dans beaucoup de cas.
7. Cette interprétation des écoles mixtes comme un lieu où l'anglicisation forcée se poursuit, en dépit des désirs des parents, ne s'applique pas, du moins pour les services aux étudiants et les programmes, aux écoles de l'Est de la province situées dans des régions à majorité française (Prescott-Russell) ni à Noëlville et à Hearst. Ailleurs, même avec des programmes français assez étendus (par exemple, à Cochrane et Iroquois Falls), des problèmes sérieux d'anglicisation et de conservation de milieu se présentent.

Ce cadre n'est malheureusement pas complet. L'offre des cours en français dans une école ne suffit pas à créer une ambiance française ni à fournir un milieu où les francophones réussissent bien à se préparer à leur vie ultérieure et aux études postsecondaires.

4.4. LE PROBLÈME DE TOUTES LES ÉCOLES SECONDAIRES: LA RÉTENTION DES MEILLEURS ÉTUDIANTS FRANCOPHONES

L'école secondaire mixte n'est pas la seule à souffrir des problèmes relatifs à la réussite scolaire des francophones. Dans un chapitre antérieur, il est apparu que, dans le choix des matières, il y a de nettes différences entre leur comportement et celui des anglophones, ces derniers ayant plus tendance à se trouver dans des disciplines préparant aux carrières les plus prestigieuses. Les options exercées par les francophones semblent liées de près à un problème plus général qui est celui de l'accès à la 13e année et aux études post-secondaires. Il y a quelques années, la 13e année était perçue surtout comme le moyen d'arriver à postuler aux études universitaires. Aujourd'hui, le fait de l'avoir terminée est devenu progressivement plus important tant pour le placement sur le marché du travail (fonction du chômage des jeunes et de la compétition accrue pour les postes disponibles) que pour l'accès aux collèges communautaires. Déjà ceux-ci commencent à généraliser la pratique de limiter les inscriptions dans les filières les plus demandées (comme l'informatique, différentes branches de l'électronique, etc.), utilisant le diplôme de 13e année comme le critère pour décider qui pourront être admis.

L'abolition progressive de la 13e année et son remplacement par des exigences sur le niveau et le nombre de crédits nécessaires pour l'admission aux universités, tel que l'on prévoit, va déguiser quelque peu la distinction entre différentes filières mais sans changer la réalité des conséquences du choix fait de matières et de niveaux d'étude.

L'abolition formelle de la 13e année ne va rien changer aux obstacles dressés par les écoles mixtes à l'accès des francophones aux études post-secondaires ni au problème général révelé par les bas taux de transition entre 12e et 13e pour les francophones dans tout le système. Le rôle de l'école mixte et ses effets sur les étudiants ne peuvent être compris qu'en tenant compte du problème plus général.

4.4.1 La poursuite des études jusqu'à la 13e année pour les francophones

Décrire les dimensions du problème d'accès à la 13e année est sensiblement plus facile que d'en diagnostiquer les causes. Le tableau VI-8 résume brièvement les statistiques provinciales pour les écoles francophones et non francophones pour une période de 17 ans, montrant pour chaque centaine d'étudiants inscrits en 9e année combien il en restait, d'après la

statistique scolaire globale, l'année suivante en 10e et ainsi de suite pour cinq ans jusqu'en 13e. Ainsi voit-on, à la première ligne, qu'un groupe de 100 francophones inscrits en 9e dans les écoles publiques en 1963-64 avaient perdu 19 membres et en 1964-65, en étaient réduits à 81 au début de la 10e; en 11e année (1965-66) il en restait seulement 30; en 12e (1966-67) 23 et, finalement, en 13e (1967-68) six se trouvaient encore inscrits à l'école. Ce sont les données que nous avons résumées brièvement pour décrire la situation des Franco-Ontariens au milieu des années 1960 avant les réformes de 1968. À ce même tableau on voit, année par année, jusqu'au milieu des années 1970 la rapide progression des taux de rétention bruts du groupe francophone, fruit des réformes. Ainsi, pour la rétention en 12e année, les 23 élèves de la promotion de 9e 1963-64 (arrivée en 12e en 1966-67) monte en deux ans à près du double (42 en 12e de la promotion de 65-66). On en était encore loin des 69 étudiants non francophones pour la même promotion, mais seulement quelques années après, les deux taux de rétention se stabilisent autour des mêmes chiffres (60-65, selon l'année). (Il faut se rappeler toujours que les "promotions" dont on parle sont fictives dans un système à crédits; il s'agit d'une façon d'exprimer pour raccourcir la discussion des données brutes sur les inscriptions).

Ce tableau appelle encore quelques remarques, car il permet de constater quelques phénomènes importants. En premier lieu, il faut savoir ce que signifie le fait d'être inscrit dans l'une des rangées de 9e à 13e. Jusqu'à la généralisation du système à crédits en 1972-73, il fallait être promu d'une année à l'autre pour se trouver sur les listes de la statistique officielle dans l'année d'étude suivante. Avec la disparition du système de promotion par année il a fallu aussi rénover la statistique scolaire. Ainsi les inscriptions dans la période récente correspondent-elles non pas aux résultats des jurys de promotion sinon au nombre d'années que l'étudiant reste à l'école sans avoir échoué entièrement dans tous ses crédits. Donc, si l'on se trouve à l'école secondaire pendant trois ans, la troisième année correspond à une inscription en 11e année. C'est un phénomène statistique qui n'est pas à confondre avec ce qu'on veut dire couramment en parlant d'un étudiant de 10e ou 11e année: on s'imagine que l'individu suit des cours correspondant, au moins en majorité, au niveau de difficulté de l'année en question. Par contre, il est convenu qu'aucun étudiant ne sera porté comme inscrit en 13e année sans avoir obtenu un diplôme de 12e année et s'être inscrit à suivre des cours au niveau correspondant. Le double jeu de ces deux facteurs explique en partie, peut-être, pourquoi depuis quelques années le taux d'inscription des francophones en

12e année dépasse celui des non-francophones: il s'agirait en fait de la difficulté, qu'auraient certains, à terminer le diplôme de 12e année: on allonge la scolarité d'une ou deux années supplémentaires et, pendant cette période, les individus concernés viennent gonfler les effectifs de la 12e.

Si l'on peut tenir l'inscription en 13e année comme significative, le tableau permet de mesurer, de façon définitive, le progrès rapide des francophones dans les écoles après la réforme de 1968. Ainsi le taux d'inscriptions en 13e monte rapidement et régulièrement pendant plusieurs années, jusqu'à la promotion de 9e commençant en 1969-70 et finissant en 13e en 1973-74. Puis le taux commence à baisser légèrement suivant une tendance à la baisse déjà observée dans les écoles anglaises quelques années plus tôt; une légère remontée paraît commencer avec les promotions finissant en 1981-82 et 1982-83 tant du côté anglais que français; l'absence de possibilités d'emploi pour les jeunes en est, tout probablement, la cause. Or, l'une des conséquences du ralentissement du milieu des années 1970 est que les taux de rétention des francophones demeurent encore assez loin derrière ceux des non-francophones.

Pour mieux cerner l'inégalité d'accès selon le groupe linguistique des étudiants, on a calculé (tableau VI-9) à partir de ces données sur le taux brut de rétention, les chances relatives des deux groupes, l'un par rapport à l'autre. Ainsi, pour la promotion finissant la 13e en 1967-68, il y avait 6 francophones sur cent en 13e comparativement à 33 non-francophones. Si l'on divise 6 par 33 on obtient 0,18, soit un indice qui montre qu'un francophone ayant commencé en 9e année cinq ans plus tôt avait 18 pour cent des chances d'un non-francophone de s'inscrire en 13e. Si l'on divise 33 par 6 (résultat 5,50), on peut dire qu'un non-francophone avait cinq fois et demi plus de chances d'arriver en 13e qu'un francophone. Le tableau VI-9 fait apparaître les chances relatives des deux groupes face à l'expérience scolaire. Les colonnes concernant la 12e révèlent rapidement le phénomène statistique dont on a parlé: déjà pour la promotion de 9e commençant en 1970-71 (donc en 12e en 1973-74), le taux de retention apparente des francophones est plus élevé que pour l'autre groupe. Pour ce qui est de la 13e année, il faut laisser de côté la promotion commençant l'année de la réforme (1968-69) dont le taux de rétention apparente réflète en partie l'adjonction de nouveaux élèves au système par suite de l'incorporation progressive au système public d'un certain nombre d'écoles secondaires privées. Ainsi, après une légère pointe pour les promotions finissant en 1973-74 et 1974-75 (années où se poursuivent les

incorporations), on voit une stagnation des chances relatives d'accès à la 13e qui a duré plus d'une décennie: il a fallu attendre la promotion finissant en 1981-82 pour dépasser le seuil atteint en 1970-71 avec une retombée encore l'année suivante. L'inégalité d'accès reflétée par ces chiffres paraît de nature durable: les chances relatives des francophones d'accéder aux programmes de 13e année donnant accès aux études universitaires et aux meilleurs emplois demeurent environ 70 pour cent de celles des non-francophones depuis près de 12 ans. Ces chiffres démontrent que les mesures prises après que la réforme de 1968 eut son effet n'ont pas infléchi de façon significative l'inégalité existante entre francophones et anglophones face à l'école.

Nous ne disposons d'aucune étude qui permette de quantifier les différents facteurs qui interviennent pour créer ce décalage quasi permanent. La seule étude utilisant une méthodologie permettant de contrôler statistiquement les interactions de facteurs comme le statut socio-économique, celle de Porter, Porter et Blishen (1982) démontre, à notre avis de façon convaincante, que le fait d'étudier en anglais nuit sensiblement aux chances de réussite scolaire des étudiants francophones. Par contre, pour diverses raisons, dont une partie de nature technique[2], nous ne pouvons pas retenir leur conclusion (émise, notons-le, avec beaucoup de réserves et de façon hésitante) qui aurait attribué à la langue d'enseignement le plus gros des décalages de performance scolaire observés entre francophones et le reste de la population (Porter, Porter et Blishen 1982, p.272).

Des études telles que celle réalisée au Centre de recherches du Conseil scolaire d'Ottawa (Quirouett, 1982) permettent de décrire le phénomène mais sans en cerner les causes sociales. Comme les études que nous avons faites auparavant, l'étude qualitative du milieu scolaire permet seulement de diagnostiquer les facteurs reliés à l'environnement scolaire. Pour faire mieux, il faudrait employer des méthodes longitudinales, similaires à celles de l'enquête Carnégie des années 1950-60. Il nous semble que les causes sociales qui contribuent au décalage sont multiples. Dans notre milieu ils agissent, comme ailleurs, par interactions combinées qui renforcent divers aspects du désavantage. Les plus importants sont: le niveau socio-économique moyen un peu plus bas pour les Franco-Ontariens, le niveau de scolarisation (nombre d'années d'études accomplies) bien en-dessous des moyennes provinciales, un taux d'urbanisation légèrement plus bas et, jusqu'à dernièrement, l'effet de familles ayant des enfants en plus grand nombre (ce qui fait baisser les ressources humaines et physiques disponibles par enfant à charge).

Par contre, l'évidence montre que, même sans changer la société, il y a plusieurs facteurs agissant à l'intérieur du système scolaire---donc des facteurs susceptibles d'être influencés par des actions provenant des autorités---qui contribuent à aggraver la situation. **Quels sont les facteurs du milieu scolaire qui contribuent à réduire la réussite scolaire des francophones ontariens? Les facteurs suivants méritent d'être signalés et découlent directement des analyses et données déjà présentées ici:**

1. **Le manque de services ou la basse qualité de services (autres que l'enseignement direct) offerts en langue française: il s'agit de services comme l'éducation de l'enfance en diffulté au palier secondaire, les services psychologiques, etc.**
2. **Le manque de ressources culturelles à l'intérieur d'un grand nombre d'écoles desservant les francophones (bibliothèques disposant de peu d'ouvrages en français, matériel audiovisuel, logiciel ordinateur en français, etc.).**
3. **Le besoin d'activités culturelles supplémentaires en français pour appuyer l'étudiant francophone et compenser l'absence de ces activités dans la communauté environnante.**
4. **Le niveau et type de qualifications des enseignants francophones dans certains domaines comme les mathématiques et les sciences.**
5. **La charge supplémentaire des enseignants francophones occasionnée par les difficultés du travail dans un milieu bilingue: en particulier le peu de ressources pédagogiques disponibles en français; l'absence des systèmes de traduction pour ce qui existe en anglais; dans les écoles mixtes, le fait d'avoir à travailler dans un milieu presque entièrement anglais tout en déroulant son enseignement dans une autre langue; le fait se trouver, surtout aux endroits les plus isolés, comme l'une des seules personnes-ressources et donc dans le devoir de servir plusieurs rôles dans la communauté.**
6. **La charge supplémentaire pour les enseignants dans des situations où la petite taille de bon nombre d'écoles secondaires desservant les francophones oblige de nombreuses préparations de cours par jour et, souvent, à enseigner plusieurs niveaux, voire plusieurs groupes d'âge dans la même salle de classe.**

À eux seuls ces facteurs seraient déjà importants pour expliquer certaines différences de rendement. D'autres, très importants, sont liés au fait qu'il n'y a pas eu une prise de conscience du désavantage dont souffrent les

francophones et, par suite, de mesures actives pour le contrecarrer. L'étude récente de Quirouette (1982) pour le Conseil scolaire d'Ottawa fournit d'excellentes pistes. D'une part, les données sur l'accès à la 13e montrent que les francophones d'Ottawa ont des résultats bien supérieurs à la moyenne des francophones du reste de la province et se situent approximativement à un niveau équivalent à la moyenne de toutes les écoles de la province. Autrement dit, si les francophones dans le reste de l'Ontario réussissaient au même niveau, le décalage dont on vient de parler, aurait disparu entièrement. Or le milieu scolaire d'Ottawa diffère sensiblement de ceux des autres régions. Ceci est démontré par les taux correspondants de rétention en 13e année pour les écoles anglaises du même conseil scolaire: le nombre d'inscrits en 9e qui se retrouvent 5 ans après en 13e, est près du double (64 à 73 pour cent) de la moyenne provinciale et des écoles françaises (31 à 37 pour cent). Aucune donnée ne permet de repérer les facteurs socio-économiques et de background familial qui contribuent à ce décalage, même si l'on est porté à s'en imaginer plusieurs. Par contre, l'enquête a comporté des rencontres avec les conseillers en orientation des écoles anglaises et françaises. Le problème de l'accès en 13e paraissait relié en partie au fait que, même si la rétention en 12e (81 à 83 pour cent) dans les écoles françaises était supérieure à la moyenne provinciale (66 à 71 pour cent) (quoiqu'inférieure aux écoles anglaises d'Ottawa où les inscriptions montent jusqu'à plus de 100 pour cent de la classe de 9e par suite de transferts et de la répétition), les taux de transition entre la 12e et la 13e étaient inférieurs aux écoles anglophones de la ville ainsi qu'à la moyenne provinciale. Les auteurs mettent en relief une assez grande différence dans les attitudes des conseillers francophones et anglophones:

> Il est tout à fait normal pour les diplômés de 12e année des écoles anglaises de poursuivre en 13e année...Le message véhiculé à ce sujet dans le milieu scolaire anglophone semble être "tout le monde le fait, fais le donc"....Les conseillers anglophones nous disent aussi que la plupart de leurs élèves croient qu'ils doivent poursuivre leurs études, qu'ils n'ont pas le choix. Une inscription à un collège (communautaire) est en quelque sorte un aveu de l'échec scolaire et personnel pour de nombreux élèves...Les conseillers d'orientation des écoles secondaires françaises nous ont fait entendre des idées différentes. Les conseillers semblaient croire que pour leurs élèves le choix du collège (communautaire) est le meilleur. Il n'y a qu'une minorité d'élèves francophones qui peuvent et qui devraient s'inscrire à une université....une des causes principales du problème des inscriptions en 13e année et de la poursuite des études à l'université par les élèves francophones est que peu d'éducateurs francophones croient, ou savent qu'il y a un problème. (Quirouette 1982, pp. 22-23).

Il nous paraît aller de soi que la lecture attentive de l'étude Quirouette montre qu'il ne s'agit pas seulement d'une question d'attitudes des conseillers francophones, car il note aussi que les étudiants anglophones se croient obligés de poursuivre leurs études. Si les francophones arrivaient à l'école avec le même message véhiculé par l'environnement et par les attentes de leurs parents, il ne fait pas de doute que les conseillers ne s'y opposeraient pas. D'après les informations collectées dans cette enquête et plusieurs autres antérieures, nous sommes arrivés à conclure qu'il s'agit d'un phénomène complexe où le milieu scolaire dans son ensemble, avec ses traditions et en tenant compte des vues des parents francophones, tend à perpétuer les comportements du passé. Dans ce cadre, une prise de conscience de la nature du problème est un préalable à l'action positive requise pour le contrecarrer. Un préalable mais pas une solution en soi. L'un des éléments les plus importants est de saisir le côté positif des événements. Depuis deux décennies, l'évolution sociale a favorisé l'émergence des Franco-Ontariens d'une position de défaveur. Les transformations en cours créent un mouvement en avant et, pour le continuer, il faut une action positive de la part de l'école et de tous ceux qui s'y intéressent, en particulier de la communauté. Pour un groupe qui "monte" en fonction de pareils changements, il est naturel, en particulier, que les enfants de personnes ayant un très bas niveau d'éducation, réussissent mieux à l'école que leurs parents et qu'ils puissent prétendre à un travail et à un genre de vie matérielle bien supérieurs à ceux de la génération passée. On ne peut pas casser entièrement les liens des facteurs socio-économiques dans une génération, mais une action déterminée de l'école peut énormément y contribuer. Ajoutons, donc, à la liste, un facteur additionnel:

7. **Le manque de prise de conscience, de la part des éducateurs et de la communauté, de l'existence d'un problème grave concernant la rétention scolaire et l'orientation vers les études postsecondaires: il s'agit de reconnaître que les jeunes Franco-Ontariens ont autant de talent que le reste de la population et, au lieu de s'imaginer qu'ils vont continuer sur les traces de leurs parents désavantagés, qu'ils ont la voie ouverte vers un avenir beaucoup plus prometteur, l'école aidante.**

Jusqu'ici nous avons parlé, en termes généraux, du problème de l'accès aux études supérieures. Or, il paraît, à partir de toutes les analyses déjà présentées, que tous les facteurs cités ci-dessus sont aggravés par le fait de fréquenter une école mixte.

4.4.2 L'effet supplémentaire des écoles mixtes

L'effet des écoles mixtes sur les chances des jeunes Franco-Ontariens peut être estimé par des calculs semblables à ceux qu'on a faits pour l'ensemble du système. On se rappellera que, depuis les réformes de 1968, les chances des francophones d'arriver en 13e peuvent se chiffrer entre 64-66 et 70-75 pour cent de ceux des non-francophones de la même promotion. Au tableau VI-10 on a fait des calculs similaires portant sur 17 écoles secondaires mixtes en ce qui touche à la promotion commençant la 9e en 1975-76 et s'inscrivant en 13e pour 1979-80. Les écoles sont divisées en trois groupes, d'abord selon qu'elles se trouvent en localités où les francophones sont minoritaires (12 écoles) ou majoritaires (cinq écoles). Comme parmi ces dernières il y a une école dont la population anglaise est en croissance trop rapide pour faire des comparaisons, elle est traitée comme une catégorie séparée. Les écoles ne sont pas identifiées individuellement, à cause du fait que le rendement d'une école individuelle pour une seule année peut varier en fonction de facteurs d'ordre temporaire; pour diagnostiquer précisément le rendement d'une école et son effet sur les usagers, il faut regarder les inscriptions de plusieurs années de suite dans un contexte étudié à fond. Par contre, lorsqu'il s'agit de regarder un ensemble plus grand, les fluctuations individuelles d'une année ont tendance à s'annuler. C'est pourquoi on peut se permettre de considérer les données de ce tableau comme indicatrices des tendances générales.

Le très bas rendement des écoles mixtes pour les francophones saute aux yeux:

1. **En moyenne, les chances des francophones d'arriver en 13e dépassent à peine la moitié de celles des anglophones dans les mêmes écoles. L'échantillon en question comporte certains établissements où les non-francophones sont en grande partie des Amérindiens dont le taux de déperdition scolaire est très élevé. Il s'ensuit que nos calculs sous-estiment probablement les chances relatives des francophones en comparaison avec la population proprement d'origine européenne et de langue anglaise.**
2. **La situation dans les écoles où les francophones sont majoritaires n'est guère meilleure que dans celles où ils sont minoritaires. Ceci veut dire que là aussi et en dépit de l'offre supérieure des cours en français dans ces établissements ayant un corps enseignant à dominance francophone,**

ces écoles mixtes ont presque les mêmes effets pour perpétuer l'infériorité de l'accès des francophones en 13e.

3. A l'intérieur des écoles mixtes, les non-francophones ne font pas figure d'un groupe privilégié si on les compare au reste de la province. La rétention en 13e année d'une promotion commençant en 9e se chiffre à quelque 30 pour cent, alors que la moyenne pour toutes les écoles anglaises de la province pour la même année était de 29 pour cent, le décalage d'un pour cent ne revêtant pas de signification.
4. L'effet de l'école mixte pour les francophones est de réduire leurs chances non seulement par rapport aux anglophones du même établissement mais aussi par rapport aux francophones dans le reste de la province: de 0,69 pour 1979-80 pour la province, l'indice des chances relatives tombe à 0,55. (Comme la moyenne provinciale inclut les écoles mixtes, le décalage par rapport aux seules écoles anglaises est plus grand.)

A tout moment il est utile de se rappeler que, par rapport aux écoles individuelles, les données ne permettent de tirer aucune conclusion ferme: la taille de certains établissements est telle que de petits changements du nombre des inscrits peut faire varier les pourcentages et les résultats comparatifs de façon importante. Il en va de même pour les francophones qui, en 13e, ne prennent aucun cours en français, "disparaissant" ainsi des statistiques de leur groupe. Cependant quelques constatations supplémentaires sont possibles en tenant compte des données dont nous disposons. D'abord, en parcourant les deux dernières colonnes du tableau, où les chances des francophones et non-francophones de chaque école sont calculées en fonction de la moyenne provinciale de tous les étudiants (en 1979-80, 29 étudiants sont arrivés en 13e sur une promotion de 100 inscrits quatre ans auparavant en 9e). Il s'avère que dans deux écoles (codes 1 et 9) les chances des francophones sont au niveau de 1,01 à 1,06; si les données réflètent bien le rendement de ces écoles le long des années, il faudrait noter que les deux arrivent presque à égaliser les chances pour la minorité; trois autres écoles ont des rendements supérieurs à 0,70, l'indice provincial moyen des chances pour les francophones pour l'année correspondante. Il ne faut pas en conclure que ceci prouve la supériorité des écoles mixtes bien gérées. Des variations très considérables des taux d'accès existent entre régions en fonction de facteurs comme le niveau moyen des revenus, le degré d'urbanisation et ainsi de suite. À une exception près, lorsqu'on considère les écoles qui réussissent à dépasser la

moyenne de 0,70 comme indice, ce sont des écoles où, en comparaison avec le reste de la province, les anglophones aussi réussissent assez bien et, en tout cas, mieux que les francophones. Dans la mesure où l'école est un indicateur des endroits plus prospères et plus propices à la réussite scolaire des deux groupes, la réussite des francophones dans ces mêmes établissements s'expliquerait, au moins en partie, par le site; inversement, le fait qu'ils ne réussissent pas aussi bien que les anglophones dans la même école mixte peut indiquer que les effets négatifs de ce type d'école contrebalancent les influences favorables du milieu social environnant.

Si l'on s'interroge sur les raisons expliquant le bas rendement des écoles mixtes prises comme groupe, deux hypothèses se confrontent. D'une part, s'il s'agissait d'un effet produit seulement par le programme disponible, on s'attendrait à voir une augmentation de la réussite des francophones en fonction de l'accroissement de l'offre des cours. D'autre part, il pourrait s'agir d'un phénomène relié au fait de mélanger deux populations distinctes avec la conséquence que la langue et la culture de l'une inévitablement (et en dépit des efforts des enseignants concernés) sont dévalorisées. À son tour, cela aurait un impact sur l'idée que les francophones se font de leurs propres compétences et de leur rôle ultérieur dans la société. Les indices disponibles semblent favorables à la seconde hypothèse.

Les auteurs ont examiné les écoles de l'échantillon en fonction des données de classement au tableau VI-7 pour considérer celles qui étaient en tête de liste (programme français bon ou acceptable). Toutes les sept y figurent et, comme presque toutes sont comparativement plus grandes que les autres, leurs résultats sont les moins sensibles aux petites variations d'inscriptions d'une année à l'autre. L'une étant classée comme ayant une population instable, les six restantes peuvent être examinées à la lumière des résultats des francophones en comparaison avec la moyenne provinciale d'accès en 13^{e} année (avant-dernière colonne, tableau VI-10). Aucune des écoles n'a d'indice des chances comparable à celui des anglophones; deux arrivent à l'indice 0,70 ou le dépassent (c'est-à-dire à l'indice qui est la moyenne provinciale des francophones), tandis que les quatre autres ont, toutes, des résultats bien inférieurs (indices de moins de 0,50). Ceci paraît exclure d'emblée l'idée que l'augmentation du nombre des cours en français va résoudre le problème, même dans les localités à majorité française. Les écoles mixtes figurant dans les autres classifications en fonction du type de programme offert en français ne sont pas assez nombreuses (compte tenu de la

taille des écoles) pour tirer des conclusions sur l'absence de programme en français à partir de ces données.

L'étape suivante d'analyse était de regarder les trois écoles ayant des taux "terribles" d'accès en 13e, soit des indices par rapport à la moyenne provinciale, de 0,15, 0,28 et 0,26. L'une d'elles est du groupe de celles qui ont droit à une subvention spéciale, à cause de l'isolement de la communauté où elle est située. Pendant la période de scolarisation de la promotion en question, elle n'offrait presque aucun programme en français, à part l'enseignement de la langue. La seconde, qui a une majorité d'élèves francophones, est une très petite école se trouvant dans une situation géographique moins isolée que la première mais il s'agit d'une région très pauvre et peu peuplée; son programme en français a toujours existé jusqu'à un certain niveau minimal (cours "académiques", surtout dans les trois premières années). La troisième école faisait un contraste évident par le fait d'avoir offert, pendant les années qui affectaient la promotion en question, une gamme de cours assez étendue, particulièrement en 9e et 10e année. Quoiqu'assez nombreux à l'école en termes absolus, les francophones ont toujours été très minoritaires (de l'ordre de 20 pour cent ou moins). L'établissement nous était connu par le fait d'avoir été l'objet d'une étude de cas en 1976-77; il s'agissait d'une école type montrant ce que nous avons considéré, à l'époque, les pires caractéristiques des écoles mixtes: ambiance anglaise, programme qui encourage les francophones à prendre progressivement plus de cours en anglais chaque année, une "tradition" selon laquelle les francophones ne suivent pas les cours avancés et ne progressent pas en 13e année (Churchill et al. 1979; appréciation non publiée dans le rapport final).

Quelles conclusions tirer des trois cas? Dans l'un, le manque de programme serait conforme à la thèse que l'offre des cours est déterminante; dans la seconde, le programme est minimal mais est offert dans une école fonctionnant dans un milieu social et économique très difficile, dont le rôle paraît primordial; dans la troisième école, les données disponibles indiquent que, même en offrant un certain programme en langue française, l'école avait une ambiance qui décourageait les francophones à poursuivre des études. Le simple décompte indique que les raisons semblent être: programme - 1; difficulté de la situation - 1; ambiance de l'école - 1. Mais, à cause du nombre important des étudiants dans le dernier établissement, c'est son "ambiance" qui a le plus contribué à réduire la moyenne des francophones dans l'ensemble des écoles étudiées.

Pour résumer l'analyse du facteur programme, dans sept écoles de l'échantillon au tableau VI-10, où sont groupés la majorité des étudiants inscrits à ces établissements, nous avons pu montrer que l'absence de programme n'était pas déterminante. On se souvient que quatre du premier groupe avaient des indices de chances de 0,50 ou moins, et que la troisième (et plus grande) école du second groupe appartenait au nombre à taux de transition "terrible"; donc on a tenu compte de cinq des sept cas où l'accès en 13e était le plus bas et qui affectaient le plus grand nombre d'étudiants; les deux autres étaient compliqués par le phénomène d'isolement jumelé avec la ruralité et une densité de population très basse. **Pour la grande majorité des étudiants affectés, nous avons montré que la simple présence de nombreux cours offerts en français dans une école mixte n'est pas suffisante pour contrebalancer l'effet de l'ambiance et la tradition de l'école (conjointement avec les facteurs sociaux dont celles-ci sont le reflet), qui réduisent sérieusement les chances des francophones d'accéder à la 13e année.**

Cette conclusion par rapport au rôle joué par des facteurs sociaux à l'intérieur de l'école est entièrement concordante avec les autres recherches qui ont traité de la matière: l'étude de Carnégie, qui, sans examiner les facteurs internes à l'école, a permis de tracer le détail des carrières des étudiants affectés par le fait d'étudier dans des écoles anglaises; la thèse de Carlton (1967) sur l'opération d'une école "bilingue" d'avant la réforme de 1968, qui montra l'orientation des francophones vers les cours non académiques; l'enquête de Porter, Porter et Blishen (1982), qui démontrait comment les étudiants francophones inscrits aux écoles anglaises réagissaient en faisant une image négative de leurs propres compétences et en réduisant leurs aspirations à poursuivre leurs études; et, finalement, notre propre étude, (Churchill et al. 1979) qui démontrait les mécanismes de l'anglicisation progressive par le biais du mécanisme de sélection des cours, l'appauvrissement des écoles mixtes en ressources de langue française et l'inadéquation des services aux besoins des francophones qui y étaient inscrits.

Cette dernière recherche a fourni un résultat, jusqu'ici non publié, qui appuie fortement tout ce qui précède. Après une étude intensive de quatre écoles secondaires homogènes et neuf écoles mixtes dans quatre conseils scolaires, nos données mirent en évidence ce qui paraissait être un problème sérieux d'accès en 13e. Parce qu'on ne disposait pas d'inscriptions annuelles sur une période d'années mais seulement de celles d'une année, nous avons examiné plusieurs méthodes pour estimer les chances des francophones. Celle

qui a montré le plus de stabilité était de prendre les proportions de francophones et de non-francophones inscrits aux quatre années de 9e à 12e comme base pour calculer les proportions probables des membres des deux groupes dans la promotion de 9e année dont étaient issus les étudiants inscrits à la 13e lors de notre examen. En comparant la proportion des étudiants des deux groupes qui serait "attendue" en 13e si les deux avait eu l'égalité des chances d'accès, avec la proportion réelle, nous sommes arrivés à comparer les chances relatives des francophones et non-francophones. Les indices de chances étaient complètement compatibles avec ceux obtenus ici en disposant des inscriptions portant sur plusieurs années pour une promotion. Comme nous avions aussi un échantillon d'écoles secondaires homogènes ainsi que des données sur les écoles secondaires de langue anglaise dans les mêmes conseils, des calculs similaires permirent de situer le rendement relatif des écoles françaises (en termes de chances d'accès à la 13e) à un niveau nettement supérieur à la moyenne provinciale de 0,70 (dans l'ordre de 0,80 et plus comparativement aux écoles anglaises de la même région). Malheureusement l'originalité de la méthode utilisée la rendait peu fiable ou, en tout cas, trop peu fiable pour l'annoncer à un public qui aurait accepté les conclusions sans comprendre les réserves qui entouraient la méthodologie. C'est pourquoi nous avons renoncé à publier ces résultats. L'éthique de la recherche nous obligeait rigoureusement à éviter de mettre en doute la validité des autres données publiées en précipitant un débat où nos méthodes n'auraient pas résisté le moindrement à une attaque en règle.

L'utilité de rappeler cette étude résulte du fait qu'elle comprenait plusieurs écoles mixtes pour lesquelles le tableau VI-10 ne fournit pas de données. Celui-ci n'inclut que des écoles mixtes justifiant des subventions spéciales selon les règlements en vigueur en 1981. Comme, en dépit de sa nouveauté, la méthode employée dans l'étude antérieure s'est révélée assez fiable pour les écoles mixtes pour lesquelles nous disposons de données détaillées aujourd'hui, il convient d'examiner les résultats obtenus alors pour les écoles mixtes qui ne figurent pas au tableau VI-10. Tout y est concordant avec les résultats rapportés ici ainsi qu'avec l'interprétation donnée du rôle joué par le climat de l'école. Fait intéressant: dans deux des écoles homogènes étudiées alors, une partie des cours se faisait en anglais. Dans l'une, en 12e année, la majorité (55,9%) des étudiants (tous francophones) prenaient seulement 1 à 2 crédits en français; dans l'autre un tiers à peu près, n'avaient pas de programmes entièrement en français. Or les taux d'accès en 13e,

calculés alors, étaient quand même bien plus favorables que dans les écoles mixtes. Ce fait vient appuyer la probabilité qu'un milieu scolaire accueillant et le fait de se trouver parmi des camarades ayant les mêmes origines culturelles et sociales sont très importants pour encourager les étudiants à aspirer aux études supérieures et à faire l'effort de choisir des matières au niveau avancé pendant les années du secondaire.

Nous CONCLUONS:

1. **L'abolition progressive des écoles mixtes devrait devenir une priorité appuyée fortement par les autorités provinciales dans toutes les régions. Le ministre devrait fixer un délai maximum pour que les conseils scolaires prennent les mesures nécessaires. Des subventions spéciales peuvent être nécessaires dans certains cas pour permettre ce changement selon un échéancier serré.**
2. **Le fait d'assister à une école secondaire mixte a pour conséquence de promouvoir de façon massive l'assimilation linguistique des étudiants francophones dans toutes les écoles excepté celles où les Franco-Ontariens constituent une majorité de l'ordre de 70 pour cent ou plus dans la localité.**
3. **La majorité des écoles mixtes, sauf celles où les francophones sont en nette majorité, offrent un programme en langue française très appauvri ou presque entièrement en anglais, bien en deçà des besoins des étudiants. Ce programme ne correspond pas aux désirs des étudiants ni à ceux de leurs parents lorsqu'ils sont consultés par des enquêtes indépendantes.**
4. **Dans la presque totalité des écoles mixtes, <u>y compris toutes celles où les francophones sont majoritaires,</u> le fait d'y assister réduit très sensiblement les aspirations des étudiants francophones et nuit à leurs chances d'accéder à la 13e année. En moyenne, l'élève franco-ontarien inscrit à une école mixte a à peine la moitié des chances de ses camarades anglophones de la même école d'aller en 13e.**
5. **Le nombre et la variété des cours en français dans les écoles secondaires sont importants pour développer le français des francophones et, par le biais de leur meilleure compréhension des concepts étudiés, leur capacité à s'exprimer sur des sujets intellectuels, tant <u>en anglais</u> qu'en français. Inversement, l'absence de cours en français en nombre et variété suffisants nuit considérablement aux chances qu'ont les francophones d'assimiler les contenus enseignés.**

6. La maîtrise de l'anglais démontrée par la génération actuelle des jeunes franco-ontariens est telle qu'ils n'ont aucunement besoin d'assister à une école mixte pour améliorer leur anglais. Ces écoles nuisent tellement à la poursuite des études des matières académiques qu'il devient même fort probable que, pour l'étudiant moyen, la maîtrise de l'anglais soit moindre lorsqu'on étudie en anglais que si l'on étudie entièrement en français dans une école homogène de langue française.
7. Les autorités au niveau provincial et les conseils scolaires ont une responsabilité importante pour faire comprendre au public franco-ontarien, là où il y a des hésitations, que l'école mixte, loin d'être une école pour favoriser le bilinguisme, sert surtout à diminuer les chances qu'ont les jeunes franco-ontariens de poursuivre des études de bon niveau qui leur permettent de sortir du désavantage social dont leurs parents ont souffert. Il y a un besoin urgent de mesures radicales pour éliminer les écoles mixtes existantes et les convertir, au moins, en entités de langue française (et anglaise) dotées des ressources nécessaires pour faire une programmation convenable en langue française, et ceci en dépit du problème du nombre d'étudiants dans chaque localité. Les coûts éducatifs et personnels subis déjà par presque une génération de jeunes franco-ontariens sont suffisants pour justifier l'effort financier afin de permettre ce changement.
8. Une campagne de publicité, au niveau de la province, devrait être menée auprès des conseils scolaires et, en particulier, des administrateurs et enseignants anglophones pour les familiariser avec les problèmes subis par les francophones dans les écoles mixtes et pour décourager toute communication aux parents francophones suggérant que la fréquentation de ces écoles est nécessaire pour aider le bilinguisme des francophones.
9. Étant données les conditions difficiles de fonctionnement des entités de langue française actuelles et le peu de certitude par rapport à leurs effets, il est important de développer un programme provincial qui suive régulièrement leur mise en place et, par l'entremise d'études menées par des personnes indépendantes, permet d'obtenir des données concernant leur fonctionnement et les effets sur les jeunes. Ceci devrait faire partie d'un programme plus global d'égalisation des chances dans les écoles secondaires de petite taille à travers la

province (tant de langue anglaise que française) et permettre le développement d'une politique à plus long terme.

Ces conclusions sont fortement appuyées par des données sur l'accès à l'éducation postsecondaire, dont les analyses sont présentées dans le Volume II de ce rapport.

5. LE DOUBLE PROBLEME DE LA TAILLE ET DE L'ISOLEMENT

L'avenir des écoles mixtes et des entités de langue française et anglaise est étroitement lié au problème culturel des francophones constitué par l'isolement culturel et au problème général de l'organisation des établissements scolaires à bas effectifs et de la fourniture des ressources financières et humaines nécessaires à leur fonctionnement. Pour les Franco-Ontariens, plusieurs situations difficiles se recoupent: le mouvement progressif d'une partie de la population francophone vers le Sud a plusieurs effets: accentuation de la baisse des effectifs scolaires dans leurs régions d'origine, accroissement du nombre souffrant de l'isolement culturel dans des régions à forte dominance anglaise, accroissement du nombre de jeunes qui se trouvent dans de petits établissements (classes, modules scolaires, entités) de fondation récente. L'une des solutions à ces problèmes, consistant à multiplier les entités de langue française, par le fait de séparer les francophones au sein des établissements tend à réduire les possibilités de programmation de cours (comparativement à une école mixte). Finalement, il arrive que les francophones qui habitent les régions les moins densément peuplées du Nord et Nord-Ouest de la province constituent une proportion plus forte de la communauté française que ne le font les anglophones habitant les mêmes localités par rapport à la communauté de langue anglaise; dans ces régions l'isolement géographique, divers problèmes sociaux et la très basse densité générale de la population multiplient les effets négatifs dûs à la taille des établissements d'enseignement.

Chacun de ces problèmes, pris individuellement, est grave. Cependant il arrive que tous pèsent, de façon comparativement plus lourde, sur la population franco-ontarienne. Considérons deux aspects de cette question: la fourniture des ressources et la "solution" proposée dans plusieurs conseils scolaires: l'école française-école d'immersion.

5.1. LES BESOINS DE RESSOURCES DANS LES PETITS ÉTABLISSEMENTS

Notre but ici n'est pas de peser toutes les solutions administratives et financières proposées pour résoudre les problèmes de ressources mais de mettre le problème dans un contexte approprié. Un bon point de départ est fourni par les résultats du travail de G.R. Allan, nommé commissaire avec la charge de faire rapport sur les problèmes des petites écoles secondaires du nord de l'Ontario. Son rapport (ME, 1983) est intéressant à deux titres: d'une part, parce qu'il traite des régions où sont situées plusieurs écoles mixtes et entités de langue française et, d'autre part, parce que le problème dans le Nord et le Nord-Ouest est très semblable à celui posé par l'organisation des établissements scolaires de langue française sous des conditions d'isolement culturel. Beaucoup des difficultés citées dans le rapport se retrouvent, à quelques détails près, dans le cadre de petites écoles ou de groupements de classes fonctionnant en français dans des régions beaucoup plus peuplées du Sud et du Sud-Ouest de l'Ontario.

Le rapport du commissaire est facile de lecture et parle aussi directement que possible des problèmes rencontrés dans la dizaine de conseils scolaires concernés. L'auteur base ses recommandations sur sa propre expérience en tant qu'enseignant et directeur d'école dans ces régions, où il dit avoir pu constater combien les chances d'avenir des jeunes dépendaient étroitement de la taille de l'école à laquelle ils assistaient. Son rapport présente une description des plus convaincantes concernant les différences d'opportunité occasionnées par l'éloignement géographique et démontre jusqu'à quel point il est difficile pour certaines communautés, souvent aux prises avec de graves difficultés financières, de se prévaloir des subventions provinciales, lorsqu'elles ne couvrent pas à cent pour cent tous les frais encourus pour améliorer les services: en dépit de problèmes éducatifs très graves, certaines localités ne se permettent pas de dépenser jusqu'au niveau maximum permis par le système provincial de subventions.

Il serait peu utile de répéter ici l'évidence présentée par le Commissaire à l'appui de ses recommandations. Pourtant il est important de noter que son rapport n'examine pas les circonstances qui affectent, de façon très négative, les étudiants francophones des régions visitées. Il indique, à l'égard des écoles et entités de langue française, qu'elles doivent bénéficier des subventions qu'il recommande pour toute petite école: "Evidemment, ajoute-t-il, ces subventions sont nécessaires parce qu'elles sont de petites

écoles, non parce qu'il s'agit d'une autre langue d'enseignement" (p.5). Lorsqu'il discute de la région du Nord-Est (Chapleau, Hornepayne, Nipissing, Timiskaming, la baie James, Kapuskasing), il indique clairement qu'il n'entre pas dans le détail du fonctionnement des écoles mixtes et entités qui pourraient bénéficier de ses récommandations (p. 17). Le "bon sens" politique de sa démarche est évident, face à l'opinion dominante de beaucoup de non-francophones vis-à-vis de toute proposition visant à aider les francophones comme groupe. Par contre il est important de souligner que sa méthodologie sous-estime le fait que, dans une région des plus défavorisées de la province, les francophones se trouvent souvent dans une situation de très grand désavantage relatif (sauf par comparaison avec les étudiants d'origine Amérindienne).

Les recommandations faites par M. Allan sont souvent de nature technique ou ne s'appliquent qu'à une seule situation. Quelques-unes sont de nature générale et appellent des commentaires. Comme elles paraissent basées sur son bon jugement d'administrateur chevronné, et il ne fournit pas de raisonnements précis pour retenir ou écarter différentes options, ceci empêche de prendre position par rapport au bien-fondé de certaines en ce qui concerne leur applicabilité à l'ensemble des écoles et situations de la région étudiée. Nous nous limiterons à souligner l'incidence des recommandations d'ordre général sur les problèmes franco-ontariens que nous venons de discuter.

a. Le financement et le concept d'école isolée: Le rapport Allan paraît basé sur la constatation que les moyens actuellement mis à la disposition des conseils scolaires sont insuffisants, par une marge assez importante, pour permettre le bon fonctionnement de petites écoles isolées. Cette conclusion semblerait bien fondée, d'après nos informations et les opinions recueillies. Il recommande d'augmenter les subventions à titre de petites écoles (rec. nº 2) et suggère de doubler le facteur utilisé pour le calcul des subventions versées à ce titre, si l'école en question est à 70 kilomètres ou plus d'une autre école de la même langue. Les distances suggérées paraissent limiter son effet à certaines régions à très basse densité de population, soit les régions qui étaient la cible principale de l'enquête. Ce but de limiter les effets est bien compréhensible, surtout si l'on tient compte de l'objectif indiqué de fournir les subventions en fonction uniquement de la taille de l'école, sans tenir compte de la langue de l'enseignement. Par rapport à cela, il nous semble que l'isolement

géographique a un parallèle direct dans des régions bien plus densément peuplées où les francophones sont une très petite minorité (moins de 2-3 pour cent de la population en termes relatifs ou ne constituent qu'un groupement humain très petit en termes absolus). Ils sont "isolés" en termes culturels presque autant que les habitants du Nord ou Nord-Ouest, même si les régions, en termes matériels, sont plus riches. La subvention aux écoles isolées, augmentée de la façon suggérée, pourrait constituer une solution au problème de fournir des ressources adéquates à de telles écoles, pourvu que des critères objectifs puissent être définis pour les inclure. (L'un des critères les plus faciles, mais de portée variable, serait que le nombre d'élèves ne justifie pas la création d'une école secondaire ayant son propre immeuble doté de services appropriés; à son tour ce critère exigerait une prise de position officielle sur le nombre minimum d'étudiants justifiant une école.)

b. Le concept du programme minimum: Le commissaire fait la recommandation (nº 14) au ministère de l'Education de poursuivre l'étude d'un système de "programme minimum", c'est-à-dire l'établissement d'un système de financement qui, allant de pair avec des règlements, viendrait appuyer les nouvelles normes pour le programme secondaire---16 crédits obligatoires répartis sur quatre ans enseignés à trois niveaux de difficulté. Le besoin de prendre des mesures efficaces pour garantir un programme minimum---défini de façon plus large pour tenir compte de situations moins difficiles que celles des régions du Nord---nous paraît très clair pour l'ensemble des entités de langue française et les écoles mixtes. Un concept analogue, mais défini sans référence au concept de crédits, paraît nécessaire aussi pour les écoles élémentaires de très petite taille.

c. L'utilisation des technologies éducatives: Une partie importante du rapport considère les possibilités de l'utilisation de méthodes d'enseignement à distance comme un moyen pour aider à augmenter les ressources disponibles dans les petites écoles secondaires. La recommandation (nº 17) est faite de sorte que des cours soient développés, sur une base expérimentale, utilisant l'enseignement assisté par ordinateur ainsi que l'approche de gestion de l'enseignement assistée par ordinateur (computer-managed instruction). Ces mêmes recommandations devraient s'appliquer par

rapport à l'enseignement de certaines matières dans les écoles de langue française de petite taille tant élémentaires que secondaires. Par ailleurs, l'utilisation individuelle des micro-ordinateurs par les étudiants, à laquelle le rapport fait allusion, exige aussi la mise au point de logiciels susceptibles d'être employé sans recours à l'anglais.

d. L'éducation des adultes et les cours du soir: L'importance de ces cours pour le programme régulier dans les écoles du Nord est soulignée par le commissaire. D'une part, certains cours du soir étaient utilisés par des étudiants réguliers pour augmenter le petit nombre de crédits offerts pendant la journée et, d'autre part, des cours appelés d'intérêt "général" (musique, arts industriels, les sports d'équipe, l'enseignement de la programmation d'ordinateurs, etc.) fournissaient des activités culturelles aux étudiants dont ils ne pouvaient pas bénéficier durant la journée scolaire. Deux recommandations (nos 23 et 24) touchent à l'augmentation des subventions pour aider ces cours. Il nous paraît que les recommandations, quoiqu'utiles, ne vont pas assez loin: pour la plupart des situations recontrées dans notre enquête, la fourniture de subventions supplémentaires aux conseils scolaires ayant à servir une minorité de langue française n'aurait pas d'effet appréciable sur l'offre des cours en langue française. Pour ce faire, il faudrait non seulement augmenter les subventions mais lier leur paiement à la fourniture des services en langue française. La politique actuelle de subventions fait des exceptions pour les régions du Nord et Nord-Ouest les plus éloignées en ce qui concerne les subventions aux cours d'intérêt général. Il y aurait raison d'étendre cette exception à toutes les régions de la province où des cours de ce type sont offerts aux francophones.

Nous CONCLUONS:

1. **Il est prioritaire de trouver les moyens financiers nécessaires au bon fonctionnement des petites écoles, des entités de langue française et de petits groupements de classes isolées desservant la minorité. Les systèmes financiers utilisés devraient, par une façon ou une autre, tenir compte du facteur de l'isolement culturel affectant ces écoles, même dans les régions urbanisées et relativement riches de la province.**

2. Par les voies les plus directes, il est nécessaire d'augmenter de manière radicale l'offre des cours pour correspondre à un programme minimum dans toute école secondaire mixte ou entité de langue française desservant une minorité de langue maternelle française, même s'il existe une école homogène dans un rayon de 20 milles (la distance fixée dans la réglementation scolaire pour justifier des subventions spéciales). Pour diverses raisons (dont la possibilité que les parents prennent des décisions à l'encontre directe des intérêts de leurs enfants sans le savoir ou agissent selon des impulsions pas nécessairement éclairées) il ne faut pas abandonner les minoritaires dans ces écoles, mais les aider à vaincre ce que sont, incontestablement, de graves désavantages éducatifs. Pour les écoles mixtes et entités de langue française déjà reconnues, il s'agit d'établir une politique qui favorise, au degré maximum possible, la fourniture de tous les programmes nécessaires au bon développement éducatif des étudiants en question sur une base d'égalité ou, du moins, de comparabilité, avec la population anglaise. Ceci implique la définition d'un programme minimum qui va bien au delà des crédits académiques et inclut aussi des matières commerciales et techniques---faute de quoi l'anglicisation par l'offre de cours continuera bon train.
3. Diverses méthodes devraient être expérimentées pour la préparation de cours d'enseignement assisté par ordinateur en langue française, afin de permettre aux établissements à faibles effectifs de diversifier leurs programmes. Ceci exige, évidemment, la mise en place de mécanismes de formation professionnelle pour les éducateurs francophones. Il y aurait une priorité à donner à certaines matières fondamentales (dont les mathématiques au niveau de l'école intermédiaire et les cours spécialisés de sciences au secondaire).
4. La préparation du logiciel en langue française pour l'utilisation individuelle des étudiants devrait se poursuivre, tant par l'utilisation des moyens provinciaux que par la collaboration interprovinciale, peut-être moyennant des subventions supplémentaires du gouvernement fédéral (applicables aussi à l'enseignement assisté par ordinateur).
5. Les subventions pour l'enseignement des cours du soir et la formation permanente en langue française dans les régions à basse densité de population française méritent d'être augmentées au même titre que celles destinées aux régions les plus reculées. Pour être efficaces, les

subventions pour la programmation française devraient être versées seulement en fonction des cours effectivement offerts. Pour tenir compte du peu de possibilités de programmation française à travers les collèges communautaires, il faudrait permettre la programmation des cours dits d'intérêt "général" en langue française, avec une subvention appropriée, là où les collèges n'en fournissent pas d'équivalents en langue française dans un rayon de distance convenable. S'il fallait limiter les types de cours, il s'agirait de donner priorité à ceux qui (a) mettent en valeur la culture et l'intégration de la communauté francophone (cours destinés au leadership local); (b) facilitent la réintégration des femmes au marché du travail ou l'acquisition de connaissances leur permettant de postuler des emplois autres que ceux exigeant de moindres qualifications.

5.2. L'ÉCOLE FRANÇAISE - ÉCOLE D'IMMERSION?

Une proposition souvent entendue depuis quelques années dans la presse, consiste à faire entrer des élèves anglophones dans les écoles et entités de langue française au palier secondaire. Il faut en convenir que le nombre de tels étudiants va en croissant. Les avantages pratiques pour les anglophones en question, en fournissant un milieu leur permettant de maintenir et d'améliorer leurs connaissances du français, paraissent très considérables. L'opinion anglaise a beaucoup de mal à comprendre le fait, face à ces possibilités, que l'opinion francophone est réticente ou même très négative. Par exemple, une proposition allant dans ce sens, présentée il y a quelques années par le Directeur général du Peel County Board of Education, fit l'objet d'un sondage auprès des parents affectés. Ils se sont prononcés, à raison de 74 pour cent, en faveur d'une école secondaire française, de préférence à une école anglaise ou à des choix intermédiaires entre ces deux possibilités (CCLF de Peel, 1981). Étant donné l'intérêt évident porté par l'opinion publique anglaise à ce genre de propositions, dont le nombre tend à se multiplier (p.ex., dernièrement à Welland), il convient d'en examiner l'impact éventuel sur les francophones et les options qui en découlent.

La notion de mélanger les deux groupes d'étudiants dans les mêmes écoles est séduisante pour des raisons qui vont bien au delà de la simple utilité pratique. Citons les raisons suivantes:

a) Le milieu francophone d'une école de langue française serait idéal pour promouvoir un développement "naturel" du français des

anglophones bilingues, surtout par rapport au registre "informel" du français ontarien des jeunes.

b) Comme, dans beaucoup de localités, le nombre de francophones ne paraît pas justifier, dans les circonstances économiques actuelles, la création d'écoles ou d'entités de langue française, l'apport d'effectifs supplémentaires, issus d'écoles d'immersion, aurait pour conséquence de permettre la création d'unités d'enseignement autonomes, de préférence, par exemple aux écoles mixtes ou à des solutions impliquant le transport scolaire à une école située à distance.

c) Étant donné que beaucoup d'élèves anglophones inscrits aux écoles élémentaires d'immersion proviennent de familles qui appuient fortement leurs études et sont de bons étudiants ayant des notes élevées, leur présence aurait tendance à faire monter le niveau de qualité de l'enseignement et serait motivant pour les élèves franco-ontariens.

d) Le brassage des jeunes dans un même milieu permet de former des amitiés et de réduire les barrières des préjugés entre les deux groupes linguistiques.

On pourrait allonger la liste, mais on voit clairement le ton et le genre des arguments présentés.

L'attirance de l'opinion anglaise vers ce genre de solution ne provient pas d'un égoïsme voulant fouler aux pieds les droits et les intérêts des francophones. Tout au contraire, elle paraît découler d'un malentendu fondamental qui confond le but des écoles avec le seul maintien de la langue. Ces malentendus furent documentés de façon rigoureuse dans la thèse de doctorat de Haché portant sur la création de l'école secondaire Etienne-Brûlé, à Toronto. Lorsque les francophones de Toronto ont soulevé cette possibilité en public pour la première fois, une bonne partie de l'opinion anglaise, dont certains éducateurs et des membres des conseils scolaires en question, s'est ralliée à l'idée, sans vraiment comprendre que l'école en question devait servir uniquement les francophones (Haché 1976).

La lecture attentive des raisons citées ci-dessus pour défendre l'idée de mélanger les deux groupes, révèle certaines des faiblesses cachées derrière les avantages.

a) Comme on l'a déjà constaté, en discutant des hésitations de l'opinion francophone face aux écoles mixtes, même dans les écoles

homogènes françaises des régions minoritaires, la langue dominante d'échanges entre étudiants francophones est parfois l'anglais et, en tous les cas, la majorité emploie les deux langues au moins sur un pied d'égalité. De là à croire que l'introduction d'élèves anglophones dans ces écoles diminuerait l'usage de l'anglais, il faudrait tourner le dos à la réalité. Au lieu de s'initier au parler franco-ontarien informel, ils aideraient probablement à renforcer la dominance de l'anglais et à amoindrir le rôle joué par le français à l'intérieur de l'école.

b) L'avantage (b), ---celui de faire augmenter le nombre d'étudiants inscrits aux unités d'enseignement fonctionnant en langue française---n'est pas négligeable. La force de l'argument est d'autant plus convaincante qu'on croit à la continuation des politiques actuelles par rapport aux écoles françaises: l'effet conjugué des systèmes de financement et de gestion scolaire, présentement en vigueur dans les régions où les francophones sont minoritaires, crée des situations où certains croient que le seul espoir d'amélioration consiste à s'accrocher aux formules d'enseignement impliquant la fréquentation des mêmes écoles par les élèves francophones et anglophones. Si, par contre, des mesures énergiques étaient entreprises par les autorités provinciales pour garantir aux francophones l'accès aux unités d'enseignement fonctionnant seulement en français, sans qu'ils aient à livrer des batailles politiques au niveau local, le nombre de cas où cette formule serait nécessaire, se réduirait très rapidement.

c) La notion d'introduire dans les écoles françaises des élèves anglophones provenant des "meilleures" familles et ayant les meilleures notes scolaires peut avoir des retombées imprévisibles. Pour le moment, là où les élèves anglophones sont présents en nombre appréciable dans les écoles françaises (tout particulièrement au palier élémentaire de certaines localités), les plaintes des enseignants et parents viennent confirmer le problème posé par leur tendance à ralentir les cours fonctionnant en français et à réduire le contenu culturel francophone de l'école. Paradoxalement, selon divers témoignages, leur présence pourrait avoir tendance à renforcer un certain "folklore" au sujet de la supériorité des anglophones dans les cours enseignés en français. Si l'on met ces

indications en rapport avec les situations qui se produisent dans les écoles secondaires mixtes actuelles, où par une série de mécanismes peu connus, les francophones ont tendance à "glisser" dans les programmes destinés à ceux de moindre capacité ou de motivation plus faible pour l'étude, on voit immédiatement la probabilité que le mélange de populations aiderait à renforcer une situation scolaire qui fonctionne au détriment des francophones. Ou, plus précisément, toute sélection d'élèves anglophones qui favorisait seulement les plus doués pour les faire entrer à l'école française aurait pour effet probable de faire accroître le risque que les francophones se sentent dévalorisés et moins capables de réaliser des études de bon niveau face à la "compétition" anglaise.

d) Il est vrai que le brassage des jeunes peut créer des amitiés et réduire les préjugés. Dans la mesure où ce but serait atteint, les propositions en question obtiendraient l'adhésion de tous. Mais il est fort probable, comme nous l'avons indiqué, que l'un des préjugés qui serait renforcé, au lieu d'être diminué, est la notion que les francophones veulent s'orienter vers des matières d'étude non-académiques, à cause de leur aptitude moindre pour l'apprentissage scolaire.

Il paraît y avoir une seule situation où les arguments présentés contre l'introduction des anglophones des cours d'immersion dans des écoles françaises ne soient pas aussi valables: il s'agit du petit nombre de localités où les francophones constituent une forte majorité, disons de 70 à 80 pour cent de la population locale. Dans ces lieux, la présence d'un petit nombre d'anglophones aurait un bien moindre risque de se faire sentir par la diminution du rôle joué par le français comme langue de communication. Mais ce sont aussi les régions où (1) le nombre des francophones est si élevé qu'on n'a pas "besoin" des anglophones pour créer des unités d'enseignement viables et (2) le bon niveau de français des francophones ferait sentir durement le ralentissement de l'enseignement pour parer aux problèmes des anglophones.

Ailleurs, dans les régions à moyenne et basse densité de population francophone, cette option paraît très défavorable aux intérêts des francophones--en dépit de l'évidente bonne volonté de beaucoup de ceux qui croient à sa viabilité. Les auteurs voudraient aussi croire aux bienfaits de ce système. Pour l'instant, il n'y a pas eu d'expériences bien contrôlées pour tester comment de telles écoles fonctionneraient si tout était soigneusement

contrôlé et supervisé pour en tirer le maximum de bénéfices pour les deux groupes concernés. Par contre, le système de gestion des écoles au niveau local par des conseils scolaires en majorité à dominance anglaise et ayant très peu de connaissances des intérêts des francophones (et parfois une attitude complètement négative à leur égard) paraît garantir que l'ouverture de cette possibilité par un changement de la politique provinciale aboutirait à des expériences menées dans des conditions où l'échec (au point de vue des francophones concernés) serait presque garanti. Nous croyons que les moyens existent pour éviter que ces solutions soient nécessaires, pourvu que l'ensemble des mesures prônées dans ce rapport (ou un groupe allant bien dans le même sens) soient adoptées et mises en application. Cependant, s'il fallait, par la force des événements adopter une telle solution, les indications ci-dessus paraissent indiquer trois mesures importantes:

i) Les anglophones candidats à l'incorporation devraient suivre des cours d'immersion complètement séparés des élèves francophones pour au moins trois années consécutives à raison d'enseignement en français à 100 pour cent (quatre ans pour ceux qui commencent en jardin d'enfants). Après cette période, on pourrait considérer seulement ceux qui peuvent fonctionner indépendamment en français dans la situation scolaire. Il ne devrait jamais être question de mettre des anglophones débutants dans une classe fréquentée par des élèves francophones. Lorsque des élèves francophones fortement anglicisés se présentent à l'école française, leur intérêt exige qu'ils soient enseignés séparément des anglophones débutants: le fait d'être appelé "français" mais de se trouver dans une situation où des non-francophones d'origine voient qu'on "ne connaît pas sa langue" peut avoir des retombées psychologiques durables à long terme pour l'orientation linguistique plus tard dans la vie (par exemple, à l'adolescence) mais qui seraient difficiles à mesurer ou observer immédiatement.

ii) Il faut limiter rigoureusement le nombre d'anglophones admis, à un très bas pourcentage des effectifs. Sur une base expérimentale, on pourrait imaginer par là de 10 à 15 pour cent de la population de l'école, ce qui donnerait, à cause des horaires individuels, la possibilité d'avoir un nombre plus élevé d'anglophones dans la classe pour l'enseignement de certaines matières. Il faudrait, même alors, avoir un maximum par classe, mettons 25 pour cent.

iii) Des méthodes appropriées devraient être utilisées pour s'assurer que les anglophones en question se répartissent normalement sur la courbe des aptitudes pour la scolarité. Par exemple, en se basant sur la moyenne des notes obtenues dans les années antérieures, ils seraient répartis en trois groupes d'aptitude, et la sélection se ferait par tirage dans les groupes en introduisant légèrement plus d'élèves anglophones faibles (à cause de la probabilité qu'ils se retirent du programme français en proportions plus importantes que les plus doués, évitant ainsi que ceux qui restent en 11e, 12e et 13e année ne soient pas seulement les meilleurs).

N.B. Chaque tentative de ce genre devrait revêtir un caractère expérimental et se réaliser sous le contrôle de mécanismes permettant aux francophones d'être représentés aux prises de décisions et en obtenant l'appui de personnes externes au système scolaire en question pour apporter des avis sur le fonctionnement. Le caractère expérimental de la situation dicterait aussi que les élèves anglophones soient des volontaires avertis du fait que, si leur présence venait à endommager l'ambiance culturelle de l'école, le programme pourrait être terminé.

Ces quelques règles ne suffiraient pas à garantir la réussite de telles expériences, si elles étaient imposées par les circonstances, mais elles serviraient à amoindrir les dommages qui pourraient résulter d'actions moins bien contrôlées.

Nous CONCLUONS avec deux recommandations:

1. **L'école française ne devrait pas être considérée comme servant les besoins des anglophones ayant besoin d'apprendre le français ou à en continuer l'apprentissage par des méthodes d'immersion. Des règles strictes devraient être édictées par le ministère de l'Éducation pour assurer l'adhésion des conseils scolaires à ce principe.**
2. **Comme certains des enfants dont le droit à l'éducation en français est protégé par la charte, ne sont pas pleinement francophones ou sont parfois entièrement anglophones, ceux-ci devraient bénéficier de mesures spéciales pour assurer leur développement linguistique avant l'entrée dans des cours destinés aux francophones. Si le nombre de tels enfants, dans une localité, est trop petit pour permettre l'organisation des cours spéciaux, des mesures d'appui linguistique à leur intégration devraient être fournies (p.ex., l'enseignement spécial dispensé quelques**

heures par semaine en dehors de la salle de classe normale), ces mesures recevant une subvention spéciale au taux de 100 pour cent.

3. Si en raison de circonstances locales et en tenant compte de l'opinion exprimée par les francophones affectés, il fallait permettre à certains anglophones de poursuivre l'apprentissage du français par l'immersion en assistant à des classes destinées aux francophones minoritaires, que ce soit avec la permission expresse des autorités ministérielles et de façon que celles-ci puissent exercer une surveillance continue pour assurer que l'expérience ne nuise pas à la poursuite des études par les élèves francophones. L'accès aux classes pour francophones ne devrait, en aucun cas, se faire sur une base qui permette seulement à une élite anglophone d'y accéder (en sélectionnant, par exemple, en fonction des aptitudes scolaires); le mélange des populations linguistiques devrait se faire pour assurer que les groupes en question soient des populations "normales" en termes de la distribution de l'aptitude intellectuelle.

6. UN PROBLÈME TECHNIQUE: LA STATISTIQUE SCOLAIRE

Tout le long de ce rapport nous avons fait état de certaines difficultés d'interprétation des statistiques scolaires. Ainsi, par exemple, trouve-t-on que, au niveau élémentaire, certaines statistiques montrent que les écoles et unités d'enseignement desservant la minorité sont fréquentées par plus d'enfants qu'il n'y a de personnes de langue maternelle française. Au niveau secondaire, pour suivre le progrès de la scolarisation des francophones, il faut recourir aux statistiques concernant le nombre d'étudiants inscrits aux cours dispensés en français. Or, avec l'abolition formelle de la 13^{e} année, un autre facteur est ajouté au tableau. Il nous paraît indispensable que la province se dote de moyens appropriés pour évaluer les politiques de développement de l'enseignement en français, car les statistiques deviennent de plus en plus confuses, au point où le risque existe qu'elles deviennent complètement inutilisables dans une échéance de deux ou trois années. Deux objectifs devraient être poursuivis: (a) de maintenir la continuité avec les statistiques antérieures, afin de pouvoir faire des comparaisons historiques et (b) d'obtenir des données plus détaillées sur la fréquentation des écoles anglaises et françaises par les membres de la minorité française. Des distinctions paraissent nécessaires pour distinguer:

a. Les francophones (au sens de la langue maternelle) dans les écoles françaises, anglaises et d'immersion en français.

b. Les enfants anglophones fréquentant les écoles françaises et d'immersion en vertu du droit qu'ont leurs parents d'envoyer leurs enfants aux écoles françaises d'après la Charte canadienne des droits et libertés.

c. Les non-francophones qui assistent aux écoles françaises et d'immersion mais dont les parents n'ont pas de droits spéciaux en vertu de la charte.

Il s'agit, en somme, de collecter des statistiques régulières sur l'origine linguistique des étudiants et du statut des parents du groupe francophone. Cette remise en ordre paraît très urgente. Un problème parallèle (et qui cache des inégalités beaucoup plus graves) existe au niveau postsecondaire (v. Vol. II). C'est pourquoi nous faisons la RECOMMANDATION suivante:

1. **En consultation avec la communauté francophone, le ministère de l'Éducation et le ministère des Collèges et Universités devraient mettre en place immédiatement un comité technique chargé de recommander des mesures appropriées pour assurer que les statistiques sur la fréquentation de l'éducation à tous les niveaux permettent de déterminer le taux de fréquentation des personnes ayant droit à l'éducation en français en fonction des garanties de la Charte canadienne des droits et libertés.**

Notes du chapitre VI

1. L'appui aux écoles mixtes de la part des parents n'est pas aussi fort que ces données ne le feraient croire. Nous revenons sur ce problème ci-dessus en expliquant le malentendu fondamental concernant l'expression de préférence pour ce type d'école.

2. Les raisons qui nous font considérer avec certaines réserves une partie des résultats fournis par l'enquête de Porter, Porter et Blishen (1982) sont reliées avec un problème d'échantillonhage. Ainsi les auteurs notent (p. 261) que les étudiants de 12e année dans les écoles françaises ressemblaient sensiblement aux anglophones des écoles anglaises, même en ce qui concerne le statut socio-économique. Ils notent aussi le fait que des étudiants d'écoles privées de la période avant la réforme auraient pu venir se joindre aux écoles choisies pour l'étude, mais ils attribuent la similitude entre les deux groupes au fait que la 12e année est une année où sont inscrits les "survivants", ceux qui ont réussi à passer à travers les barrières d'élimination les plus fortement influencées par des facteurs comme la classe socio-économique. Pour vrai que cela paraisse, il faut noter que, déjà, pour l'année de l'enquête, les taux provinciaux de rétention à l'entrée en 12e étaient sensiblement les mêmes pour les anglophones et les francophones. On voit mal, face à un taux d'élimination sensiblement égal, comment ce processus aboutirait à éliminer les différences sociales existantes entre les deux groupes de population. La comparaison entre les étudiants en 10e, dans le même échantillon, fait ressortir de très importants écarts, à la défaveur des francophones (pourcentage des élèves à bas statut socio-économique, nombre de provenance rurale, etc.). Le hasard a voulu aussi que l'échantillon de 12e corresponde à la promotion qui commença en 9e en 1968-69 et qui constitue, à certains égards, un groupe hors du commun. Les données collectées par l'enquête tendent à confirmer cette hypothèse, car c'est le groupe de 12e qui, l'année suivante (1972-73), constituait la promotion de 13e la plus importante, comparativement aux anglophones, de toutes celles recensées au tableau VI-9. Les données sur l'échantillon de 10e suggèrent que le peu d'écart entre anglophones et francophones, observé pour le groupe en 12e, n'était qu'un phénomène historique passager, résultat de la mise en place de la réforme concernant

la langue d'enseignement (si ce n'était pas un produit du système de "sur-échantillonhage" utilisé pour les écoles françaises qui, pour l'année concernée, aurait fait peser beaucoup plus lourdement les étudiants de 12e dans la région d'Ottawa, dont le statut est très différent du reste de la province). L'interprétation des données par les auteurs est réservée et très soignée. Nos réserves ne s'appliquent pas à la qualité du travail mais aux difficultés de tirer des conclusions qui iraient au delà de celles déjà données par les auteurs: on ne peut pas utiliser l'étude pour expliquer complètement le décalage quasi permanent des chances d'accès a la 13e entre anglophones et francophones.

Tableau VI - 1

Nombre d'élèves inscrits aux écoles secondaires mixtes et de langue française 1982-1983

Ecoles secondaires de langue française	Élèves
E.S. Geraldton (Geraldton)	131
E.S. Villa Française des Jeunes (Elliot Lake)	275
E.S. Jeunesse-Nord (Blind River)	167
E.S. Rayside (Azilda)	699
E.S. Hanmer (Hanmer)	709
E.S. Macdonald Cartier (Sudbury)	725
E.S. Franco-Jeunesse (Sudbury)	672
E.S. Cité des Jeunes (Kapuskasing)	745
E.S. Smooth Rock Falls (Smooth Rock Falls)	162
E.S. Algonquin (North Bay)	877
E.S. Franco-Cité (Sturgeon Falls)	781
E.S. Ste-Marie (Haileybury)	595
E.S. Jean Vanier (Kirkland Lake)	167
E.S. Theriault (Timmins)	1 441
E.S. L'Essor (St-Clair Beach)	585
E.S. De Paincourt (Paincourt)	87
E.S. Confédération (Welland)	584
E.S. Georges P. Vanier (Hamilton)	351
E.S. Etienne-Brulé (Toronto)	582
E.S. Le Caron (Penetanguishene)	154
E.S. Casselman (Casselman)	863
E.S. Embrun (Embrun)	449
E.S. L'Escale (Rockland)	751
E.S. La Citadelle (Cornwall)	997
E.S. Glengarry (Alexandria)	489
E.S. André Laurendeau (Ottawa)	704
E.S. Cartier (Ottawa)	570
E.S. Champlain (Ottawa)	656
E.S. Charlebois (Ottawa)	901
E.S. Garneau (Orleans)	1 123
E.S. Louis Riel (Ottawa)	570
E.S. De la Salle (Ottawa)	689
E.S. Belcourt (Ottawa)	586
	19 837

Tableau VI-1 (suite)

Ecoles secondaires mixtes	Anglophones	Francophones
Manitowadge H.S.	42	31
Chapleau H.S.	185	98
Espanola H.S.	1 002	85
Michipicoten H.S. (Wawa)	358	106
French River D.S.S. (Noelville)	41	234
The Lakeway C.& V. (Sault Ste-Marie)	878	133
École Secondaire Cochrane	384	233
Iroquois Falls S.S.	419	411
École Secondaire de Hearst	140	633
Kapuskasing D.H.S.	549	155
Kirkland Lake C. & V.S. (Kirkland Lake)	999	73
F.J. McElliogott H.S. (Matawa)	210	114
Northern S.S. (Sturgeon Falls)	347	145
Belle River D.H.S.	1 275	83
Sandwich S.S. (Windsor)	1 034	63
London Central S.S. (London)	812	47
Northern C.I. & V.S. (Sarnia)	1 625	61
Tilbury D.H.S.	489	36
Jarvis Collegiate (Toronto)	1 518	53
Penetanguishene S.S.	506	199
Kingston Collegiate & Vocational (Kingston)	944	31
Champlain H.S. (Pembroke)	1 275	141
École Secondaire Régionale Hawkesbury	176	1 204
École Secondaire Plantagenet	379	802
Vankleek Hill C.D.I.	321	351
St. Lawrence - St. Laurent (Cornwall)	559	160
General Vanier S.S. (Cornwall)	815	182
École Secondaire Tagwi (Avonmore)	535	77
Charlottenburg	343	76
The Alternative School (Cornwall)	536	174
	18 901	6 197

Source: Ministère de l'Éducation

Tableau VI - 2

Pourcentage de personnes ayant des aspirations aux études universitaires, en fonction du statut socio-économique, dans un échantillon d'étudiants de 10e et 12e année, d'origine thnique française fréquentant des écoles unilingues anglaises et de langue maternelle française fréquentant des écoles "françaises"

STATUT SOCIO-ÉCONOMIQUE DES ÉTUDIANTS FRANCO-ONTARIENS

École	Moyen supérieur	Moyen	Inférieur
	12e année (pourcentages)		
Écoles anglaises	36(11)*	33(51)	20(89)
École françaises	78(16)	50(41)	32(75)
	10e année (pourcentages)		
École anglaises	25(09)	44(41)	14(92)
École françaises	50(15)	46(06)	25(151)

* Les chiffres entre parenthèses sont le nombre de répondants par catégorie fournissant la base du calcul des pourcentages.

Source: Porter, Porter et Blishen, 1982, p. 266, tableau 13.2.

N.B.: La définition d'école "française" comprenait les écoles homogènes de langue française et les écoles secondaires mixtes.

Tableau VI-3

Facilité relative de l'emploi du français et de l'anglais pour la communication orale, d'après un questionnaire auprès d'un échantillon représentatif de jeunes Franco-Ontariens fréquentant les 9e et 12e années d'écoles secondaires homogènes de langue française dans trois localités ontariennes

Localité	Cornwall		North Bay		Pembroke	
	N	%	N	%	N	%
Parlent le français plus facilement	10	26%	7	22%	2	7%
Parlent avec égale facilité	16	42%	6	19%	8	28%
Parlent l'anglais plus facilement	12	32%	19	59%	19	66%
Pourcentage de francophones de la population locale		38%		17%		10%

Source: Communication personnelle de R. Mougeon, IEPO, d'une étude réalisée avec E. Beniak.

Tableau VI - 4

Nombre de programmes-cadres en français et en anglais qui régissent les cours pour lesquels les élèves s'inscrivent par école et par domaine d'études dans les écoles françaises et mixtes (1975-76)*

Genre d'école	Code de l'école	Domaine d'études: Langues Ang.	Langues Fr.	Sciences sociales Ang.	Sciences sociales Fr.	Mathématiques et sciences Ang.	Mathématiques et sciences Fr.	Arts Ang.	Arts Fr.	Études commerciales Ang.	Études commerciales Fr.	Études techniques et professionnelles Ang.	Études techniques et professionnelles Fr.	Nombre total des programmes-cadres Ang.	Nombre total des programmes-cadres Fr.	Nombre total d'inscriptions (pourcentage) Ang.	Nombre total d'inscriptions (pourcentage) Fr.
FRANÇAISE	AF	3	3	-	16	-	21	3	11	1	6	-	9	7	66	-	100
	BF	3	4	-	10	10	19	-	8	2	10	-	14	15	65	-	100
	CF	3	5	-	14	-	18	-	7	-	8	-	18	3	70	-	100
	DF	3	5	2	11	17	8	-	9	9	3	9	-	40	36	-	100
Total	4 (N)	12	17	2	51	27	66	3	35	12	27	9	4	65	237		
	(%)	41.4	58.6	3.8	96.2	29.0	71.0	7.9	92.1	30.8	69.2	18.0	82.0	21.5	78.5		100
MIXTE	AM	6	3	16	2	23	-	8	-	10	-	9	-	72	5	70.8	29.2
	BM	6	3	12	8	19	3	5	1	5	2	7	-	54	17	48.7	51.3
	CM	6	3	13	8	13	-	8	-	7	-	17	-	64	11	63.8	36.2
	DM	6	3	16	7	18	5	9	2	9	-	9	-	67	17	75.3	24.7
	EM	6	3	16	6	21	-	12	-	11	2	17	-	83	11	72.5	27.5
	FM	7	7**	11	6	18	12	6	2	12	5	17	8	71	40	50.4	49.6
	GM	6	3	11	4	16	-	3	-	4	-	13	-	53	17	67.3	32.3
	HM	6	3	12	6	15	-	7	-	5	-	10	-	55	9	65.6	34.4
	IM	6	5**	16	4	20	11	7	2	7	2	13	3	69	27	53.4	46.6
Total	9 (N)	53	33	123	51	163	31	65	7	70	11	112	11	588	144	63.4	36.6
	(%)	62.5	37.5	70.7	29.3	84.0	16.0	90.3	9.7	86.4	13.6	91.1	8.9	80.3	19.7		

Source: Churchill et al. 1979.

*Programmes-cadres par cycle selon les rapports du mois de septembre.

**Comprend 2 cours en anglais et 3 en français. (Le "French" compte comme cours d'anglais, car il s'adresse aux anglophones.)

Tableau VI - 5

Proportion des programmes-cadres en anglais par rapport aux programmes-cadres en français par année de scolarité

Écoles secondaires mixtes	Niveau	Rapports aux cours Ang. : Fr.	Rapports des effectifs Ang. : Fr.
AM	Int.	1.41 : 1	.92 : 1
	Sup.	1.83 : 1	1.00 : 1
	Dip.	2.80 : 1	2.19 : 1
	Total	1.78 : 1	1.05 : 1
BM	Int.	2.36 : 1	.98 : 1
	Sup.	2.08 : 1	1.17 : 1
	Dip.	11.00 : 1	4.5 : 1
	Total	2.56 : 1	1.14 : 1
CM	Int.	1.89 : 1	.79 : 1
	Sup.	5.40 : 1	1.12 : 1
	Dip.	3.33 : 1	1.42 : 1
	Total	3.18 : 1	.95 : 1
DM	Int.	3.43 : 1	2.55 : 1
	Sup.	5.17 : 1	3.54 : 1
	Dip.	3.00 : 1	4.67 : 1
	Total	3.94 : 1	3.05 : 1
EM	Int.	8.00 : 1	1.84 : 1
	Sup.	5.25 : 1	1.43 : 1
	Dip.	3.67 : 1	4.2 : 1
	Total	5.82 : 1	1.76 : 1
FM	Int.	9.00 : 1	1.78 : 1
	Sup.	7.00 : 1	1.89 : 1
	Dip.	3.67 : 1	2.93 : 1
	Total	6.56 : 1	1.91 : 1
GM	Int.	7.20 : 1	2.22 : 1
	Sup.	8.50 : 1	3.14 : 1
	Dip.	6.50 : 1	4.57 : 1
	Total	7.55 : 1	2.64 : 1

Tableau VI - 5 (suite)

	Niveau	Rapports des cours Ang. : Fr.	Rapports des effectifs Ang. : Fr.
Écoles secondaires mixtes			
HM	Int.	9.33 : 1	2.10 : 1
	Sup.	5.00 : 1	1.93 : 1
	Dip.	10.00 : 1	3.17 : 1
	Total	7.57 : 1	2.09 : 1
IM	Int.	9.00 : 1	1.84 : 1
	Sup.	31.00 : 1	3.10 : 1
	Dip.	14.00 : 1	4.80 : 1
	Total	14.40 : 1	2.42 : 1

Écoles de langue française (effectifs 100% francophones)

		Cours offerts	
	Niveau	% Anglais	% Français
AF	Int.	3	97
	Sup.	3	97
	Dip.	8	92
	Total	4	96
BF	Int.	8	92
	Sup.	9	91
	Dip.	14	86
	Total	10	90
CF	Int.	11	89
	Sup.	20	80
	Dip.	35	67
	Total	19	81
DF	Int.	44	56
	Sup.	58	42
	Dip.	64	36
	Total	53	47

Source: Churchill et al. 1979.

Tableau VI - 6

Comparaison des crédits disponibles pour la minorité dans un échantillon d'écoles mixtes à majorités anglaises et françaises en 1980-81

Nombre de minoritaires inscrits	Code de l'école	Crédits disponibles	Crédits/année sur 4 ans [1]	Crédits/15 élèves dans le groupe d'écoles
		MINORITÉ FRANCAISE À L'ÉCOLE		
7-25	1	22	5.5	12
"	2	2	.5	
26-60	3	5	1.25	2.3
"	4	11	2.75	
90-100	5	23	5.75	2.4
"	6	16	4.0	
"	7	15	3.75	
"	8	8	2.0	
"	9	15	3.75	
"	10	18	4.5	
"	11	24	6.0	
101-135	12	23	5.75	4.5
"	13	16	4.0	
300-500	14	95	23.75(19)	3.9
"	15	119	29.75(23.8)	
		MINORITÉ ANGLAISE À L'ÉCOLE		
26-60	16	28	7.0	8.0[2]
101-135	17	66	16.5(13.2)	7.9[2]
136-200	18	65	16.25	5.5[2]
201-325	19	70	17.5(14.0)	5.5
"	20	118	29.5(23.6	

[1] Le chiffre entre parenthèses est le nombre de cours répartis sur un programme de 5 ans, calculé pour les écoles offrant plus de 60 crédits à la minorité (et disposant d'un cours de 13e année).

[2] Pour les écoles uniques dans la catégorie de taille, le chiffre utilisé pour l'effectif est arrondi arbitrairement lors du calcul.

Source: Calculé à partir des données fournies dans: ME, Review of Mixed Secondary Schools, 21 August 1981 (rapport interne).

Tableau VI - 7

Classification d'écoles secondaires mixtes en fonction de la suffisance/insuffisance de l'offre théorique des cours pour les étudiants francophones (1981)

		Effectifs Fr. /82
I.	**Programme français bon ou acceptable**	
	E.S. Hawkesbury	1 204
	E.S. Plantagenet	802
	E.S. Vankleek Hill	351
	E.S. Rivière-des-Français (Noelville)	234
	E.S. Cochrane	233
	E.S. Iroquois Falls	411
	E.S. Hearst	633
	TOTAL	3 868
11.	**Programme français déficient mais près d'un seuil minimum**	
	E.S. Geraldton (9-10e)	131
1	E.S. Michipicoten (Wawa)	106
	E.S. McElligott (Matawa)	114
1	E.S. Penetanguishene	199*
1	E.S. Chapleau (9-11e)	98
	TOTAL	648
111.	**Programme français très appauvri**	
1	E.S. Champlain (9e-10e) (Pembroke)	141
1,2	E.S. Kingston Collegiate & Vocational (9e-10e)	31
1,2	E.S. Jarvis Collegiate (9e-10e) (Toronto)	53
1	E.S. Lakeway Collegiate (9e-10e) (Sault-Ste-Marie)	133
	E.S. Northern Secondary (Sturgeon Falls)	145*
	TOTAL	503
1V.	**Programme presque entièrement anglais**	
	Belle River District High School	83*
	Sandwich Secondary School (Windsor)	63*
	Tilbury Districts High School	36*
	Northern C.I. and V.S. (Sarnia)	61
	London Central High School	47
	E.S. Tagwi (Avonmore)	77**
	E.S. Char-Lan (Charlottenburg)	76*

VI-7 (suite)

Général Vanier S.S. (Cornwall)	182*
E.S. St-Laurent (Cornwall)	160*
E.S. Manitowadge	30
E.S. Espanola	85
Kapuskasing District High School	155*
TOTAL	1 056

Source: Classification faite par les auteurs en fonction des données fournies sur les cours proposés dans les prospectus (pas nécéssairement enseignés) d'écoles mixtes dans: Soucie, 1981.

1 La classification est basée sur l'offre dans les années indiquées; pour les années supérieures la classification est plus basse.

2 Ecole nouvelle en voie de développement.

* Ecole mixte située à moins de 20 milles d'une école homogène de langue française.

** Ecole dans une localité où le conseil scolaire encourage les déplacements par autobus à une école homogène à plus de 20 milles.

Tableau VI - 8

Table de progression des classes d'âge inscrites en 9e année des écoles publiques ontariennes, étudiants francophones ou non francophones[1] en fonction de la langue d'enseignement utilisée.

Date de l'inscription en 9e année	Langue d'enseignement (français/ anglais)	Pour chaque groupe de 100 élèves inscrits en 9e, le nombre qui restent par année successive					Date de l'inscription en 13e année
		9e	10e	11e	12e	13e	
1963-64	F	100	81	30	23	6	1967-68
	A	100	90	72	63	33	
1964-65	F	100	79	29	24	15	1968-69
	A	100	90	74	67	35	
1965-66	F	100	87	31	42	19	1969-70
	A	100	90	75	69	37	
1966-67	F	100	78	56	54	27	1970-71
	A	100	93	78	72	38	
1967-68	F	100	79	64	59	26	1971-72
	A	100	93	79	74	39	
1968-69	F	100	90	75	65	29	1972-73
	A	100	93	82	72	36	
1969-70	F	100	90	74	63	26	1973-74
	A	100	103	84	70	35	
1970-71	F	100	92	76	62	23	1974-75
	A	100	94	77	61	32	
1971-72	F	100	90	75	60	21	1975-76
	A	100	91	75	62	33	
1972-73	F	100	86	72	61	21	1976-77
	A	100	89	73	62	32	
1973-74	F	100	91	77	64	21	1977-78
	A	100	89	74	62	31	
1974-75	F	100	92	77	64	20	1978-79
	A	100	92	76	64	31	
1975-76	F	100	93	77	66	20	1979-80
	A	100	90	75	65	30	
1976-77	F	100	91	81	71	21	1980-81
	A	100	91	76	65	30	
1977-78	F	100	96	81	73	23	1981-82
	A	100	93	77	68	33	
1978-79	F	100	93	82	75	24	1982-83
	A	100	94	79	71	36	
1979-80	F	100	95	85	85	25	1983-84
	A	100	93	79	75	38	

Source: Tymm, 1979, Appendix B, mis à jour en utilisant les rapports statistiques annuels du ministère de l'Éducation (1979-83).

[1] Les inscriptions par année utilisées dans les calculs sont les décomptes annuels des inscriptions sans modification pour tenir compte des mouvements d'entrée et de sortie de l'instruction publique, les mouvements entre écoles ou classes utilisant l'anglais ou le français ou le nombre de ceux qui ne procèdent pas à l'année suivante. On exclut les inscriptions où l'année d'études n'est pas indiquée, sauf pour 1974 où les données sont réparties entre les différentes années d'études.

Tableau VI - 9

Chances relatives de réussir à s'inscrire en 12e et 13e année des élèves francophones et non francophones ayant commencé en 9e année des écoles publiques ontariennes.[1]

Année de l'inscription en 9e année	Chances des francophones par rapport aux non francophones, et vice-versa, par rapport à la rétention jusqu'en:				Année de l'inscription en 13e année
	12e année		13e année		
	F/NF	NF/F	F/NF	NF/F	
1963-64	.37	2.7	.18	5.50	1967-68
64-65	.36	2.8	.43	2.33	68-69
65-66	.61	1.6	.51	1.95	69-70
66-67	.75	1.3	.71	1.41	70-71
67-68	.80	1.25	.67	1.50	71-72
68-69	.90	1.11	.81	1.24	72-73
69-70	.90	1.11	.74	1.35	73-74
70-71	1.02	.98	.72	1.39	74-75
71-72	.97	1.03	.64	1.57	75-76
72-73	.98	1.02	.66	1.52	76-77
73-74	1.03	.97	.68	1.48	77-78
74-75	1.00	1.00	.65	1.55	78-79
75-76	1.02	.98	.65	1.55	79-80
76-77	1.05	.96	.70	1.43	80-81
77-78	1.07	.93	.70	1.47	81-82
78-79	1.06	.95	.67	1.50	82-83
79-80	1.13	.88	.66	1.52	83-84

[1] Calculé à partir des pourcentages du tableau VI - 8. Les chances des francophones par rapport aux non francophones: pourcentage des francophones de 9e inscrits à la 12e (ou 13e) divisé par le pourcentage correspondant des non francophones. Le calcul inverse donne les chances des non francophones par rapport aux francophones.

Tableau VI - 10

Taux de rétention et chances relatives de réussite des étudiants francophones et non francophones inscrits aux écoles secondaires mixtes de 1975-76 (9e année) à 1979-80 (11e)

	Rétention en 11e année 1979-80 en pourcentage des inscriptions au 9e année 1975-76		Chances relatives de réussite autres groupes à la même école		Chances par rapport à la moyenne provinçale (29% de la classe de 9e en 1979-80)	
	F	N-F	F/N-F	N-F/F	ZF/29	ZN-F/29
A. Écoles mixtes-milieu minoritaire						
1.	30.8	42.4	.73	1.38	1.06	1.5
2.	4.3	22.3	.19	5.19	.15	.77
3.	22.9	41.9	.55	1.83	.79	1.44
4.	23.1	29.4	.79	1.27	.80	1.01
5.	8.0	43.4	.18	5.43	.28	1.50
6.	21.3	27.0	.79	1.27	.73	.93
7.	0.	18.0	---	---	---	---
8.	19.4	26.6	.73	1.37	.67	.92
9.	29.2	29.2	1.0	1.0	1.01	1.00
10.	24.0	27.5	.87	1.15	.83	.95
11.	20.0	40.2	.50	2.01	.69*	1.38
19.	14.0	21.3	.65	1.52	.48*	.73
B. Écoles mixtes-milieu majoritaire						
13.	24.9	59.6	.42	2.39	.85*	2.06
14.	14.5	20.6	.70	1.42	.50*	.71
15.	7.5	0.	---	---	.26*	---
16.	13.8	20.4	.68	1.48	.48*	.70
C. Écoles mixtes à population instable (milieu majoritaire)						
17.	12.8	153.1	---	--- [2]	*	
D. Résumé						
Toutes les écoles mixtes [1]	16.7	30.1	.55	1.80	.56	1.03
Écoles minoritaires	15.9	30.1	.53	1.89	.55	1.03
Écoles majoritaires	17.1	30.3	.57	1.75	.60	1.04

Source: Calculé à partir des données fournies dans: ME, Review of Mixed Secondary Schools, 21 août 1981, Annex B.

[1] Les écoles mixtes qui n'étaient pas qualifiées pour recevoir des subventions spéciales en 1979-80 ne sont pas incluses dans la liste.

[2] L'école en question subit une augmentation très rapide des inscriptions par suite de transferts d'autres districts, de sorte que le calcul des chances n'aurait aucune signification.

[3] L'école à population instable est exclue des calculs pour éviter de biaiser les résultats au faveur des non-francophones.

CHAPITRE VII: LE FONCTIONNEMENT DU SYSTÈME: LES PROBLÈMES DE GESTION, DE RESSOURCES ET DU CONTRÔLE POLITIQUE

1. UN DIAGNOSTIC

La qualité de l'éducation reçue par les Franco-Ontariens dépend du bon fonctionnement du système éducatif, compris comme un ensemble d'institutions agencées pour déployer les ressources humaines et physiques nécessaires à assurer l'enseignement direct et fournir les autres services qui appuient son efficacité. Il serait fort tentant, au bout d'une étude aussi approfondie que celle-ci, de faire des commentaires sur d'innombrables problèmes d'ordre administratif. Mais les chercheurs n'ont pas pour tâche de se substituer aux autorités politiques élues ou aux gestionnaires en place pour dicter le menu détail des moyens à mettre en oeuvre pour poursuivre tel objectif ou tel autre.

Ceux qui voudraient lire ici le détail d'un nouveau règlement à émettre ou savoir combien de représentants minoritaires il faut élire à un conseil scolaire, risquent d'être quelque peu déçus. Ailleurs, dans une étude transnationale, nous avons démontré que, lorsqu'elles veulent mettre en oeuvre une politique, les autorités responsables de l'éducation dans les différents pays ne se limitent pas à choisir un seul mécanisme administratif destiné à atteindre leurs objectifs---par exemple en faisant varier le taux des subventions fournies aux conseils scolaires pour stimuler un certain type d'enseignement. Dans le cadre d'une certaine orientation, on choisit un ensemble de moyens -- des stimuli financiers, des modifications aux règlements, des campagnes d'information, etc. -- qui, tous, sont menés en même temps et doivent concourir au succès de la politique. Or, dans un tel "paquet" de mesures, il va de soi que les possibilités sont tellement larges qu'on pourrait s'imaginer, le plus souvent, des dizaines, voire des centaines de combinaisons d'actions dont les effets iraient, en principe, dans le même sens (Churchill 1985, chapitre 4). De là, l'impossibilité pour les chercheurs à étayer des recommandations administratives détaillées. Notre diagnostic se limitera

à l'essentiel de ce qui découle des données dont nous disposons. Le plus souvent, nous pouvons déduire des besoins des Franco-Ontariens quelques objectifs qu'il faut poursuivre, démontrer certaines situations où les moyens mis en oeuvre ne cadrent pas avec ces besoins et, finalement, suggérer les orientations qu'il faut donner à la recherche des solutions.

Dans le cadre de ces limites, nous avons choisi un certain nombre de problèmes stratégiques qui affectent, de façon importante, la qualité des services rendus à la minorité:

a. le développement de la qualité des ressources humaines et l'amélioration des conditions de travail des francophones;
b. l'organisation de structures administratives propres aux services desservant les Franco-Ontariens;
c. la création de mécanismes assurant aux Franco-Ontariens le contrôle politique de la gestion des établissements scolaires qui les desservent;
d. la fourniture de ressources financières sur une base qui rend possible l'égalité des chances pour la minorité.

Il est important de signaler que toute notre discussion a pour toile de fond la décision rendue, en juin 1984, par la Cour suprême de l'Ontario, concernant le droit de la minorité à la gestion de ses propres établissements scolaires, ainsi que la législation récente qui étend aux individus le droit à l'instruction dans la langue de la minorité et abolit ainsi le critère d'un nombre minimum d'enfants dont les parents devaient demander l'enseignement en français. Enfin, la discussion concernant les structures tient compte du fait que, par la décision prise de subventionner les écoles séparées jusqu'à la fin du secondaire, le gouvernement provincial a rendu possible la considération d'options par rapport à la gestion qui n'existaient pas auparavant.

2. LES RESSOURCES HUMAINES ET LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES ÉDUCATEURS FRANCOPHONES

2.1. L'ENJEU

L'avenir de l'éducation franco-ontarienne repose sur la qualité des ressources humaines dont dispose le système. On a beau porter son attention sur les ressources matérielles et les structures que possède (ou ne possède pas) la collectivité en matière d'éducation, il faut se rappeler que, en dernière analyse, celles-ci n'existent que pour faciliter la relation enseignant-élève.

C'est pourquoi ce rapport ne peut se permettre de passer sous silence la condition des ressources humaines chargées de favoriser les apprentissages des

jeunes franco-ontariens. Il s'agit en tout premier lieu du corps professoral, puis, en deuxième lieu, du personnel d'encadrement. Parmi ces derniers il faut compter les administrateurs, les consultants et, plus particulièrement, les fonctionnaires francophones oeuvrant au sein du ministère de l'Education et les conseils scolaires.

Ce compte-rendu présente d'abord, quelques recommandations en matière de formation permanente faites en fonction de besoins éducatifs plutôt à long terme. Même si certaines de ces considérations ne s'adressent qu'aux seuls enseignants, il est évident que la plupart ont des implications aussi pour les compétences requises du personnel d'encadrement. Dans un deuxième temps lorsque nous abordons le rôle du fonctionnaire francophone, nos observations se font beaucoup plus dans une perspective à court terme, car le diagnostic fait de la situation du fonctionnaire admet volontiers des mesures mélioratives à brève échéance.

2.2. LES BESOINS EN FORMATION PERMANENTE

2.2.1 Les deux façons d'envisager les besoins

S'il est un thème qui revient sans cesse sur les lèvres de nos interlocuteurs, c'est bien celui de l'importance de la formation permanente des éducateurs franco-ontariens. Cela relève sans doute en grande partie de la conjoncture: la baisse des effectifs scolaires entraîne presque fatalement un vieillissement du personnel enseignant et du personnel d'encadrement, les constrictions budgétaires amènent un état de choses où il existe relativement moins de ressources humaines et matérielles pour accomplir ce qui est ressenti comme un supplément de tâches éducatives. Ce dernier élément est provoqué sans doute par l'évolution de la société, notamment par le biais des avances technologiques d'une part et par l'assimilation linguistique à la hausse un peu partout dans la province, d'autre part.

Peu surprenant alors que, face à ces mutations importantes dont une seule serait suffisante pour exiger des mesures spéciales de mise à jour des connaissances, on entend parler à peu près partout des besoins en matière de formation continue. (Étant donné que les termes formation permanente et formation continue accusent un certain flottement, nous utilisons les deux dans le même sens.) D'ailleurs les distinctions communément employées ne portent que sur les modalités de la formation plutôt que sur ses objectifs. La discussion qui suivra ne portant que sur les finalités de cette formation, nous nous permettons de ne pas nous attarder sur les différentes définitions des

termes utilisés.) Notre propre analyse de l'évolution prévisible de l'éducation en langue française ne fait que confirmer les besoins maintes fois exprimés par les éducateurs franco-ontariens.

Il y a au moins deux façons d'envisager le problème; nous nommons une première approche la perspective individuelle, et la deuxième, globale. La première consiste à interroger les individus sur les besoins ressentis en matière de perfectionnement professionnel. La deuxième envisage les exigences d'adaptation du système des écoles de langue française, comme source des besoins, en comparant la situation actuelle avec celle qui serait souhaitable afin de répondre aux besoins de la clientèle à plus ou moins long terme. La première perspective met l'accent sur les problèmes d'actualité tandis que la deuxième prévoit ceux qui seront rencontrés à moyen et à long terme.

2.2.2. La perspective individuelle

Une étude récente basée sur la perspective individuelle, celle de Poirier et al. (1980), mérite d'être retenue comme source d'information sur la perception qu'ont les francophones de leurs besoins immédiats. Les chercheurs ont interrogé 3 504 enseignants et directeurs d'écoles élémentaires et secondaires par moyen d'un questionnaire portant sur les compétences désirées par rapport aux modèles, stratégies et techniques d'enseignement, d'évaluation, de supervision, etc. Les répondants se sont exprimés sur leur "niveau d'intérêt pour participer à une session propre à améliorer (leur) compétence dans l'accomplissement de (leur) fonction" (ibid., p. 45). Nous présentons, à titre d'exemple, les cinq besoins en tête de liste pour chacun des groupes définis: les enseignants de l'élémentaire et du secondaire, les directeurs de l'élémentaire et du secondaire (v. tableau VII-1).

Les résultats de ce sondage, dont quelques amorces sont présentées ici à titre d'aide-mémoire, appellent plusieurs commentaires. Bien que ce soit toujours utile d'en savoir plus long sur les sentiments des éducateurs, et nous ne voudrions pas sous-estimer la valeur de ce genre de recherche, il n'en demeure pas moins qu'il existe des limites, du moins dans la perspective que nous nous sommes fixée, à savoir les besoins de l'ensemble du système des écoles de langue française.

a. Une enquête de ce genre révèle, somme toute, que les enseignants sont préoccupés par des questions d'enseignement, et les directeurs sont préoccupés par des questions de direction d'une école. Cela n'est pas grave en soi: il eût été surprenant de découvrir le contraire. Pour être

plus précis, les enseignants révèlent une prédilection pour le perfectionnement dans tout ce qui touche à la relation pédagogique entre maître et élèves, et ils montrent beaucoup moins d'intérêt aux questions relatives au développement, à la mise en oeuvre, et à l'évaluation des programmes et encore moins aux questions de politiques et de supervision du personnel. Par ailleurs, les directeurs démontrent une préoccupation plus grande pour des questions relatives à l'évaluation du personnel et des programmes, et pour les techniques permettant la mise en oeuvre des politiques et des programmes. En un mot, il y a tendance à demander des mesures de perfectionnement pour mieux faire ce que l'on fait déjà.

b. La recherche de Poirier et ses collègues laisse entrevoir une conception plutôt statique des besoins: les éducateurs semblent être préoccupés par des questions de relations avec les subordonnés hiérarchiques plutôt qu'avec les collègues ou les supérieurs hiérarchiques. Cela est tout à fait normal si l'on met l'accent sur les responsabilités individuelles plutôt que sur les responsabilités collectives en matière d'éducation de langue française en Ontario. Les réponses des enseignants semblent tenir pour acquis qu'à l'avenir, les rôles des éducateurs ne sont pas appelés à changer. C'est ainsi, par exemple, que les réponses des enseignants révèlent une moins grande préoccupation pour des questions de perfectionnement en matière d'élaboration des programmes.

c. En dépit de ces deux mises en garde préliminaires, il faut souligner que de toutes les matières enseignées dans les écoles, c'est surtout en français que les éducateurs sentent le besoin de perfectionnement additionnel. Cela vient confirmer le diagnostic de malaise que nous avons cru déceler lors de nos propres enquêtes. Etant donné que nous avons consacré une partie importante de cette étude au rôle du programme de français dans les écoles franco-ontariennes, nous ne reviendrons pas là-dessus sauf pour noter cette convergence. Notons également en passant que la préoccupation avec les techniques de motivation peut être considérée comme symptôme d'un état de choses où l'on reconnaît implicitement que les élèves ne veulent pas apprendre ce que l'on veut leur enseigner. Il y a deux manières d'interpréter ce fait: ou bien l'on considère que cela a toujours été le cas, que l'élève est par définition récalcitrant et peu apte à déterminer ce qui est bon pour lui ou pour elle, ou bien l'on considère que cette réticence à

apprendre est au moins en partie la résultante de contenus et de stratégies pédagogiques inadaptées aux besoins de la clientèle des écoles de langue française. Tout en reconnaissant que l'éducateur adulte joue toujours un rôle clef pour orienter les études des élèves, nous considérons la deuxième perspective comme étant la plus importante pour expliquer le besoin ressenti par les enseignants en matière de motivation des élèves.

L'étude citée utilisait, pour le recensement des besoins, un ensemble de catégories de perfectionnement tirées de la littérature de langue anglaise (surtout américaine) qui ne mettaient pas en relief les aspects spécifiques de la tâche des enseignants en milieu minoritaire. Certaines de nos études antérieures permettent de voir le profil des besoins individuels révélé par les réponses des éducateurs francophones lorsqu'ils sont interrogés sur les problèmes spécifiques de leur travail dans un milieu bilingue ou fortement anglicisé (Churchill et al. 1979, particulièrement pp. 437-9; v. le résumé des conclusions ci-dessus).

L'importance de faire des analyses qui partent de la spécificité de la situation minoritaire est confirmée par l'enquête de la Commission de la langue française de la Fédération canadienne des enseignants (1983). Interrogés sur leurs besoins prioritaires -- on l'a déjà noté,-- les enseignants francophones ont donné des réponses où les sept problèmes les plus fréquemment cités étaient tous reliés à l'enseignement en milieu minoritaire. Le titre même de l'étude résume, à lui seul, le problème majeur qu'il faut tenir présent à l'esprit à tout moment lorsqu'on discute des besoins en formation professionnelle: Enseignants francophones - Enseignants isolés. Au delà de la matière précise de la formation permanente, il faut comprendre le problème humain, celui de sentir son développement personnel en tant que minoritaire comme quelque chose de normal, pas comme une anomalie ou une exception à la règle. C'est ce phénomène psychologique qui dicte la nécessité d'une formation en français et orientée vers les besoins d'un système d'éducation desservant une minorité.

2.2.3. Une perspective globale.

La perspective que nous avons adoptée en matière des besoins en formation permanente consiste à examiner le système tout entier, puis à comparer avec l'évolution de la société en général et de la minorité franco-ontarienne en particulier, du moins en ce qui concerne les questions d'éducation. Dans bien des cas les tendances de l'avenir sont d'ores et déjà

repérables dans le système d'éducation, et elles sont notées in extenso ailleurs dans ce rapport. Ici il s'agit d'en tirer les conclusions en matière de formation permanente des éducateurs.

Pour commencer, on peut citer notre étude antérieure qui mettait l'accent largement sur les besoins des francophones, analysant ces besoins de façon différentielle en fonction de leur qualité d'éducateurs oeuvrant en milieu minoritaire (Churchill et al. 1979, pp. 437-9). Le "symptôme" dont on parlait souvent, c'était la difficulté d'obtenir des conférenciers de langue française pour des journées de développement professionnel. À l'analyse, on trouvait que cette plainte cachait un malaise plus profond. La plupart des problèmes soulevés existent encore aujourd'hui et méritent d'être résumés ici, parmi nos CONCLUSIONS sur le contexte des besoins en éducation permanente:

1. **Dans les conseils scolaires isolés et ceux qui n'ont que des effectifs réduits d'élèves francophones, le personnel insiste sur le besoin d'appuis externes pour le perfectionnement, en particulier le concours des bureaux régionaux du ministère de l'Éducation.**
2. **De façon générale, cependant, les conseils scolaires ont tendance à se limiter à leurs propres ressources pour assurer le perfectionnement professionnel. Dans les conseils plus petits, l'expertise disponible en français ou concernant des problèmes d'éducation en langue française est très limitée, de sorte que les francophones ne reçoivent que rarement un perfectionnement axé sur leurs besoins particuliers.**
3. **Dans certains domaines, souvent les mêmes où le matériel scolaire en langue française fait défaut, les enseignants eux-mêmes n'ont pas reçu leur formation en français ou ont une formation peu poussée. C'est le cas, par exemple, des arts industriels et commerciaux au niveau secondaire, de l'enseignement des matières techniques et technologiques, etc.**
4. **Les enseignants d'éducation spéciale et en orientation d'élèves ont tout un faisceau de problèmes très particuliers, dont la plupart découlent de leur isolement relatif dans des conseils scolaires majoritairement anglophones: ils ont peu d'occasions pour s'informer sur les besoins particuliers des jeunes franco-ontariens et sur les problèmes particuliers de ceux-ci (en particulier le diagnostic des problèmes d'éducation spéciale chez des individus qui maîtrisent mal et le français standard et l'anglais).**

Ces conclusions sur le contexte permettent de bien situer les grands thèmes de la formation permanente qui découlent de notre étude:

a. Formation à la polyvalence. Les tendances démographiques révèlent une dispersion de la clientèle scolaire qui s'en va en augmentant. À cela il faut ajouter la baisse générale des effectifs scolaires et la possibilité réelle que les politiques gouvernementales exigent la fourniture de services éducatifs en langue française quel que soit le nombre de clients éventuels. Dans ces conditions il est à prévoir qu'une proportion grandissante des enseignants sera appelée à oeuvrer dans des classes doubles ou même triples, avec un minimum de ressources humaines à leur disposition et un maximum de variance dans les capacités des élèves, tant sur le plan linguistique que sur le plan académique. De plus, les enseignants seront appelés à changer de niveau d'enseignement, de matières à enseigner et même d'écoles, assez fréquemment au cours d'un laps de temps relativement bref. Cette tendance existe déjà dans bien des conseils scolaires et rien ne nous indique qu'elle va s'estomper.

   Dans ce contexte la formation continue doit viser l'inculcation d'habiletés et de connaissances qui permettent aux enseignants d'exercer leurs fonctions dans une multitude de contextes différents, et en tenant compte de contenus différents. La façon la plus dispendieuse (en temps et en énergie) serait évidemment de multiplier les sessions d'information et les ateliers visant la promotion de techniques appropriées à une multitude de contextes. Il nous semble par contre plus profitable de montrer les fils conducteurs pédagogiques qui font le lien entre de multiples situations en apparence différentes. En un mot, le contexte changeant exige que la formation permanente prépare les enseignants à être plus polyvalents.

b. Formation d'un corps d'experts. Assez paradoxalement, nous constatons un besoin en formation permanente qui soit à l'opposé du premier. Il s'agit du manque de personnel spécialisé au niveau des cadres et des personnes-ressources, en somme au niveau du personnel d'encadrement des enseignants en exercice. Par personnel spécialisé nous entendons plus particulièrement les individus ayant terminé le doctorat ou une maîtrise spécialisée. Il est navrant de devoir constater le faible nombre d'éducateurs ayant terminé les études avancées, au point où nous avons souvent dû remarquer à quel point les éducateurs franco-ontariens doivent constamment s'en remettre aux expertises détenues par des

individus n'ayant qu'une faible expérience des réalités franco-ontariennes.

Loin de nous de mésestimer l'importance d'une formation générale, mais il nous paraît qu'à ce moment-ci de l'évolution du système d'éducation, ce qui manque davantage à la collectivité, c'est un bassin d'individus ayant une formation précise, spécialisée et soutenue, et ce, nous le répétons, jusques et y compris le doctorat.

Le manque de personnel spécialisé est sans doute lié aux lacunes dans l'offre de programmes de 3e cycle dans les institutions ayant une vocation de desservir la population franco-ontarienne. Cela dit, il nous semble impératif que des mesures soient prises afin de pousser un certain nombre d'individus à poursuivre leurs études dans des domaines précis tels la didactique des matières; le développement, la planification, la mise en oeuvre et l'évaluation des programmes; l'informatique et la technologie éducationnelle.

En somme, autant on a besoin d'éducateurs véritablement polyvalents dans leurs capacités de fonctionnement, autant on a besoin d'un certain nombre d'individus possédant une expertise reconnue dans des domaines relativement précis. Cette expertise doit être d'un niveau assez élevé pour que les éducateurs franco-ontariens puissent avoir recours à leurs services non seulement afin de déterminer si on est "à la dernière page" mais plus important encore, si on est "dans le bon livre".

c. Les mathématiques et les sciences. Bien qu'il soit assez difficile d'évaluer avec précision le retard des élèves franco-ontariens en matière de mathématiques et de sciences, les disciplines-clés pour l'accès aux postes de prestige et d'influence dans la société en train de se construire, il nous semble assez évident qu'il existe bel et bien un retard. Il suffit de s'en remettre aux inscriptions dans les programmes universitaires exigeant des bases solides en mathématiques et en sciences, pour se rendre compte qu'il existe un malaise dans les écoles de langue française en Ontario.

Ce phénomène est sans doute lié à des contraintes sociales et culturelles qui pèsent sur l'élève franco-ontarien moyen. Il y a sans doute également des mesures administratives à prendre qui auraient pour effet de souligner l'importance de ces disciplines pour la formation des jeunes franco-ontariens. Cela dit, il ne faut pas négliger le facteur de la formation des enseignants avant l'entrée en service, fortement

orientée vers les humanités et en particulier vers la langue et, pour certains, les sciences religieuses. Cette formation fait en sorte que les enseignants, comme groupe, se sentent assez mal à l'aise à consacrer une bonne partie de leurs énergies à faire la promotion des mathématiques et des sciences.

Il est à prévoir, donc, qu'au niveau systémique, l'on doive faire tous ses efforts à combler les lacunes en matière de formation initiale. La tentation sera grande de fournir des mesures ponctuelles, aptes en principe à enrayer les effets les plus immédiats de cette lacune. Toutefois, il nous semble plus important à long terme de reconnaître que ces disciplines représentent une façon de concevoir la réalité, de la dire, et de la décrire, qui soit assez étrangère à des "humanistes". Ces disciplines ont une façon d'établir les données, de les relier à des principes scientifiques qui permettent de tirer des conclusions fondées méthodologiquement. Elles exigent donc une logique de la preuve qui soit rigoureuse et propre à toute démarche scientifique. Elles ont également des façons propres à chaque discipline de concevoir et de conceptualiser la réalité. Elles exigent donc également une logique de la découverte scientifique. Se tenir à l'orée de cette démarche scientifique pour ne donner aux élèves que l'acquis des disciplines scientifiques serait au fond leur rendre un très mauvais service.

La formation permanente des enseignants devrait donc chercher à faire entrer les enseignants dans une culture scientifique, faute de quoi ils risquent de s'en tenir aux aspects les plus superficiels des disciplines en question.

d. L'orientation. Deux études récentes (Quirouette 1982, Conseil de planification sociale d'Ottawa-Carleton 1983) font ressortir l'importance primordiale de la fonction d'orientation dans l'école de langue française afin d'attirer les jeunes franco-ontariens vers les études supérieures en général et vers les programmes exigeant une formation scientifique et mathématique en particulier. Le terme "fonction d'orientation" est utilisé ici pour souligner jusqu'à quel point cette activité est la responsabilité de l'école toute entière, non seulement celle de quelques individus qui portent le titre d'orienteur.

Le diagnostic de la situation laisse entrevoir qu'il existe chez les éducateurs franco-ontariens une tendance à ne voir les études universitaires que pour les élèves exceptionnels, plutôt que l'inverse.

Par contre, dans les recommandations faites pour corriger la situation, les critiques ont eu tendance à jeter l'opprobre sur les seuls orienteurs. Notre diagnostic fait ressortir la nécessité d'une conscientisation de tout le personnel enseignant et des cadres, y compris le personnel d'encadrement, tel les animateurs culturels, afin de s'assurer que tout le personnel de l'école, dès les premières années de scolarité, prenne l'habitude d'orienter les jeunes franco-ontariens vers les études supérieures.

Cette insistance sur les études universitaires ne doit pas être comprise comme rejet du rôle des collèges communautaires, au contraire. Mais notre analyse de la situation laisse transpercer l'importance primordiale pour la collectivité franco-ontarienne d'une participation accrue aux études universitaires. Alors que, tout en restant bien inférieures à celles des non-francophones, les inscriptions des Franco-Ontariens dans les programmes des collèges communautaires augmentent en fonction de l'élargissement de la disponibilité des cours à ce niveau, il n'en est pas de même au niveau universitaire, où les choses piétinent depuis déjà un bon moment.

L'orientation doit donc être considérée comme l'affaire de tous, et cela comporte des mesures de formation permanente auprès des éducateurs à tous les paliers. Ce serait une erreur que de croire à l'utilité de tels programmes pour les seuls enseignants du secondaire, car le choix de cours au secondaire résulte souvent des attitudes inculquées à l'élémentaire.

e. Les habiletés en pensée analytique. Depuis quelque temps les applications de nouvelles technologies sont à l'honneur dans les milieux éducatifs. On entend parler du fléau de "l'analphabétisme" en matière d'ordinateurs, si bien que beaucoup de commentateurs n'ont pas peur d'affirmer qu'à l'avenir, ceux qui ne connaissent pas intimement les nouvelles technologies seront tout simplement dépassés par les événements. Cependant, de plus en plus d'observateurs font remarquer que les nouvelles technologies permettront tout simplement d'avoir accès à encore plus d'informations. Ce dont on aura toujours besoin, c'est de la capacité d'interroger ces données, de les analyser et d'en tirer les conclusions nécessaires.

En somme, on reconnaît de plus en plus que les nouvelles technologies ne feront qu'accentuer le besoin qui existe depuis toujours,

à savoir la nécessité de former des jeunes à exercer une fonction critique et analytique vis-à-vis de multiples données les sollicitant de partout. Les nouvelles technologies seront inutilisables à moins qu'il y ait une pensée à la fois logique et créatrice pour s'en servir. Ce besoin fondamental mettra davantage l'accent sur les processus de l'éducation que sur les produits des connaissances acquises. En d'autres mots, les effets des nouvelles technologies se feront sentir en éducation de la manière suivante: il sera dorénavant plus important d'acquérir les bonnes démarches en matière des connaissances que de se souvenir de la bonne réponse.

Cette nouvelle contrainte impose, à elle seule, des besoins en formation permanente des enseignants. Les programmes de demain devront mettre davantage l'accent sur la résolution de problèmes, sur la pensée critique et analytique, et ce, dans toutes les matières enseignées à l'élémentaire et au secondaire. Cela risque d'exiger des changements considérables au niveau non seulement des programmes, mais également de la pédagogie, surtout mais certainement pas exclusivement à l'élémentaire. Dans bien des cas les changements exigés entraîneront des remaniements en profondeur du rôle de l'enseignant qui, de source des savoirs, deviendra davantage consultant et apprenti tout comme les élèves. Mais plus important encore, les nouvelles approches exigeront de l'enseignant(e) qu'il/elle sache ce que c'est que critiquer, analyser, synthétiser, etc. Cela comporte un programme de formation permanente considérable.

f. Le français comme langue de communication. Les nouvelles technologies ne font que renforcer les besoins en matière de pensée logique et critique, avons-nous dit. Il importe de souligner à ce moment combien elles vont renforcer également les besoins en matière de communication, dont les exigences seront encore plus élevées. Ajoutons à cela le malaise évident des enseignants en ce qui a trait à l'enseignement de la langue maternelle dans les écoles de langue française, notre propre analyse de la situation de la pédagogie du français parue ailleurs dans ce rapport, et il est évident que les besoins en perfectionnement des maîtres continueront à se faire sentir pour encore un bon moment. Point n'est besoin de souligner ici l'importance cruciale de l'enseignement du français dans le projet éducatif que représente l'école de langue française. Notre propos ici se borne à

souligner encore une fois l'importance capitale du perfectionnement des maîtres en ce qui a trait à la pédagogie du français.

g. Les nouvelles technologies. Il peut sembler superflu de souligner l'importance du perfectionnement des maîtres pour ce qui est des utilisations pédagogiques des nouvelles technologies. Notons simplement que notre propos va au delà des utilisations du seul micro-ordinateur qui, de nos jours, fait la pluie et le beau temps dans le battage publicitaire auprès du grand public. Il existe déjà une pléthore de nouvelles technologies qui risquent de changer à la fois le contenu et le contexte de l'éducation dans les années à venir.

Notons en passant trois effets prévisibles des nouvelles technologies. En ce qui a trait à l'apprentissage individuel, les nouvelles technologies souligneront avec force que l'école n'est plus la source la plus importante du savoir, que celui-ci est dorénavant disponible, et en abondance, à l'extérieur de l'école. Dès lors le rôle de l'enseignant est appelé à changer considérablement, comme nous l'avons mentionné ci-haut. Il s'ensuit que l'utilisation de nouvelles technologies ne devrait pas uniquement faciliter ce que les enseignants font déjà en classe sans l'aide de la technologie, mais surtout faciliter ce que les enseignants ont une certaine difficulté à faire maintenant, ce qui nous renvoie encore une fois à la question de la promotion des habiletés intellectuelles notées ci-haut. En deuxième lieu, les nouvelles technologies vont fournir la possibilité d'assurer la mise en place de réseaux de communication spécialisés, utiles à la fois aux élèves et aux éducateurs pour divers apprentissages en commun avec d'autres qui ne se trouvent pas nécessairement dans l'école même. En troisième lieu, il est à prévoir que les nouvelles technologies pourront faciliter la tâche de gérance de la salle de classe, qui occupe maintenant une grande partie du temps et des énergies de l'enseignant. L'utilisation de nouvelles technologies dans ce sens, indirectement reliées à l'acte pédagogique comme tel, risque d'alléger le fardeau de l'enseignant de manière à laisser plus de temps pour le travail proprement pédagogique.

Quoi qu'il en soit, il est évident qu'un programme de formation permanente ne peut éviter de traiter sérieusement de l'impact de nouvelles technologies sur l'enseignant(e) afin de s'assurer que celui-ci/celle-ci s'en serve en tout état de cause.

h. L'éducation dite "spéciale". Jusqu'ici très peu a été fait pour mettre à point des méthodologies d'éducation spéciale axées sur les problèmes spécifiques aux minorités linguistiques. L'Ontario ne fait pas exception à cet égard.[1] Nous devons constater cependant que tous les enseignants franco-ontariens ont à faire face à des conditions qui relèvent de l'éducation qu'on voudrait nommer "spéciale". Ceci commence par la difficulté de savoir si un problème d'apprentissage rencontré par un élève est relié à un phénomène linguistique passager dû au fait de vivre dans un milieu anglicisé, ou à un déficit intellectuel plus grave. Ne mâchons pas les mots: très peu d'experts aujourd'hui osent poser des diagnostics tranchés dans les cas qui ne sont pas extrêmes. Plus on approfondit le phénomène minoritaire, plus on s'aperçoit que les idées reçues risquent d'être trompeuses. Ainsi le fait qu'un enfant ne maîtrise ni le français standard ni l'anglais standard ne veut pas nécessairement indiquer un "retard" mental ni l'absence des moyens de communication: l'enfant peut bien maîtriser une langue orale susceptible de le servir tant avec ses pairs qu'avec ses propres parents et familiers (Canale et Mougeon 1979). Que sa langue ne soit pas celle(s) de l'école ne peut pas être prétexte à le considérer comme appartenant à un groupe souffrant de déficits mentaux. Par contre, il faut reconnaître que la pédagogie ne peut pas poser comme postulat que l'enfant connaisse les langues standard.

En résumé, notre analyse des besoins en matière de formation permanente met l'accent davantage sur les besoins du système des écoles de langue française. Nous avons évité de proposer des modalités de formation permanente, préférant souligner les objectifs à plus ou moins long terme. Il est évident que les moyens pour arriver à ces fins pourraient se réaliser de multiples façons. Il n'en demeure pas moins que tout renouveau de l'éducation en langue française devrait, à notre avis, faire une place importante à un programme de formation permanente s'adressant en français aux éducateurs de langue française.

De cette discussion se dégagent certaines CONCLUSIONS:

1. **Dans la poursuite des programmes de formation permanente destinés aux éducateurs franco-ontariens il faut reconnaître que ce groupe a des besoins particuliers qui découlent de leur rôle comme éducateurs desservant une minorité et agissant dans un contexte difficile. Des mesures doivent être prises pour réduire les effets de ce contexte sur la**

poursuite de leur développement professionnel et en particulier pour assurer que la majeure partie de cette formation se déroule en français.

2. Certains grands thèmes ont été identifiés qui doivent recevoir la priorité dans le développement des programmes de formation permanente:
   a. La formation à la polyvalence pour préparer les enseignants à travailler dans des écoles à effectifs réduits, dans des classes doubles ou même triples et sous des conditions exigeant beaucoup d'adaptabilité.
   b. La formation visant à créer un corps d'experts, dotés d'un haut niveau de formation spécialisée (au niveau de la maîtrise et du doctorat) et susceptibles de fournir au système d'éducation des cadres francophones pour les postes de leadership pédagogique et administratif.
   c. La formation des enseignants dans la culture scientifique, destinée à renforcer la capacité du système à répondre au besoin urgent de formation des jeunes franco-ontariens dans les disciplines scientifiques et mathématiques.
   d. La formation de tout le personnel enseignant et des administrateurs scolaires dans les problèmes prioritaires en orientation scolaire auprès des élèves francophones, en particulier pour stimuler la poursuite d'études permettant d'accéder aux études universitaires et collégiales et pour montrer aux jeunes l'atout que représentera pour eux, dans la vie professionnelle, la poursuite d'études supérieures et le développement de leur maîtrise du français.
   e. La formation à aider les élèves à acquérir des habiletés en pensée analytique du type nécessaire à maîtriser les multiples nouvelles sources d'information rendues disponibles par les nouvelles technologies de communication.
   f. La formation dans le domaine de la pédagogie du français en se basant sur le rôle du français comme instrument de communication et en reconnaissant au français véhiculé par le milieu franco-ontarien — y compris les variantes qui ne font pas partie du français standard — son rôle pour créer des liens entre les membres de la communauté franco-ontarienne et les différencier de la société environnante.

g. La formation (1) à se servir de nouvelles technologies pour aider la tâche enseignante et (2) à initier les élèves au rôle joué par ces technologies dans la vie contemporaine.

h. La formation en éducation de l'enfance en difficulté, une formation adaptée au milieu franco-ontarien et aux caractéristiques linguistiques des minoritaires bilingues; ces programmes de formation auraient les caractéristiques suivantes:

i. pour tout le personnel enseignant, une familiarisation avec les problèmes de diagnostic en milieu bilingue

ii. pour les enseignants en éducation spéciale, un système de mise à jour continue, afin de leur permettre d'avoir des échanges avec d'autres enseignants qui font face aux mêmes problèmes.

iii. pour les spécialistes, la création d'un réseau franco-ontarien en éducation spéciale ayant pour but de dégager des méthodologies et des pratiques adaptées à notre milieu.

2.3. LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES FRANCOPHONES

2.3.1. Le problème francophone, existe-t-il?

Il n'est aucun domaine du travail humain où une enquête approfondie ne mettrait pas en relief des doléances spécifiques de ceux qui y oeuvrent. Tout ministère d'éducation a ses problèmes et ses fonctionnaires pourraient faire des suggestions concernant l'amélioration de leurs conditions du travail. La même remarque peut se faire par rapport au personnel des conseils scolaires et des écoles. Notre enquête n'a pas pour but de suggérer une réforme ni de la fonction publique ontarienne ni de la gestion générale des conseils scolaires et des écoles. Notre obligation est de distinguer soigneusement entre les problèmes inhérents au rôle d'éducateur ou de fonctionnaire de l'éducation et ceux qui relèvent des conditions spéciales affectant l'éducation en milieu minoritaire.

Notre diagnostic de la situation se fait en deux temps. Dans un chapitre antérieur (III) nous avons décrit une enquête auprès des éducateurs et des fonctionnaires: leurs avis nous permirent de mieux diagnostiquer les problèmes de la clientèle scolaire ainsi que de décrire un nombre important de problèmes ponctuels de fonctionnement. Dans cette section nous essayons de confronter nos observations des conditions de travail avec les données disponibles sur le fonctionnement du système dans son ensemble pour dégager les questions qui concernent les francophones et sont de nature à avoir un effet sérieux sur la qualité des services offerts à la population.

Nos CONCLUSIONS indiquent l'existence d'un certain nombre de problèmes importants qui affectent, à degrés différents, l'ensemble des francophones à l'emploi du système éducatif. Ils sont de nature assez générale mais d'une acuité particulière qui a une incidence sérieuse sur le rendement, et tend à réduire la qualité des services éducatifs:

1. l'isolement de la majorité dans des structures fonctionnant en langue anglaise (l'exception étant les enseignants au sein d'écoles fonctionnant entièrement en langue française ainsi qu'une poignée de cadres à l'emploi des grands conseils scolaires de l'Est de la province).
2. la dominance de l'anglais dans la presque totalité des documents d'ordre administratif qui circulent dans le système, ce qui implique la nécessité de faire une adaptation stylistique (sans mentionner les contenus) pour toute rédaction en français sur le même sujet; ce qui est un casse-tête mineur lorsqu'il se fait une ou deux fois par an, devient une source constante de travail supplémentaire lorsque la condition se répète plusieurs fois par jour ou par semaine.
3. l'absence de reconnaissance de la part des personnes unilingues, des exigences du travail en deux langues pour desservir une population minoritaire, ce qui amène une tendance généralisée à sous-estimer les compétences réelles des francophones, où qu'ils travaillent.
4. la différence du type moyen de qualification des francophones, comparativement aux anglophones et, en particulier, le peu de personnes spécialisées dans certaines branches très prisées (techniques et autres), ce qui renforce les stéréotypes véhiculés dans les milieux anglophones et tend à confirmer la sous-estimation des compétences qu'on vient de mentionner.
5. l'absence de traditions dans le milieu franco-ontarien qui appuieraient psychologiquement les éducatrices qui pourraient songer à poursuivre une carrière ayant des responsabilités de gestion et d'administration.

Ces conditions affectent non seulement le fonctionnement du système au jour le jour car elles créent, à la longue, une situation psychologique défensive où l'on est conscient d'avoir des tâches qui ne sont pas comprises par ceux qui occupent les plus hautes fonctions. Sans s'en rendre compte, beaucoup d'éducateurs francophones acceptent bon gré, mal gré que leur statut les voue à des carrières qui ne débouchent que rarement au delà d'un certain niveau.[2] Le surcroît de travail résultant de l'utilisation de deux langues avec

l'isolement de beaucoup d'éducateurs diminue directement les possibilités que ceux-ci ont de bien répondre aux besoins de la clientèle scolaire.

Les conditions que nous venons de décrire n'affectent pas de manière uniforme tous les éducateurs franco-ontariens. L'isolement est moindre, bien sûr, là où la démographie permet aux enseignants de s'appuyer sur une communauté francophone bien vivante. Pour améliorer ces conditions, il faut des politiques à long terme poursuivies avec fermeté. L'important c'est une prise de conscience du fait que l'éducateur franco-ontarien, tout en jouissant en apparence d'une situation comparable à celle de l'anglophone, est souvent assujetti à des conditions de travail qui sont beaucoup plus difficiles. Malheureusement la tendance qu'a chacun d'exagérer dans son esprit le poids que lui-même doit porter a pour conséquence que la reconnaissance officielle de ce fait---même dans les conventions collectives traitant de la charge enseignante---bute contre des obstacles formidables.

2.3.2. Les fonctionnaires francophones

Pour passer du général au spécifique, nous avons conclu que certains problèmes des fonctionnaires francophones dans les très grands conseils scolaires et au service du ministère de l'Éducation méritent d'être signalés. Il est, de tout évidence, un nombre de facteurs qui rend le travail de tout fonctionnaire assez difficile. Nous avons noté ailleurs dans ce rapport la tendance à la centralisation de l'autorité, la tendance à imposer une homogenéité culturelle, la préférence pour la prise de décision en comité. Ce sont autant de facteurs communs à toutes les grandes administrations et qui peuvent susciter un sentiment d'impuissance chez tout fonctionnaire. Officieusement à tout le moins, le fonctionnaire francophone exerce exactement les mêmes fonctions que son collègue de langue anglaise, à savoir, présenter les politiques du ministère auprès des éducateurs et du grand public, recevoir les informations afin de les acheminer vers les instances supérieures, servir d'agent d'administration là où il/elle en a l'autorisation, et participer à l'élaboration des politiques du ministère. Toutefois, en dépit de ces éléments, il semble que, en pratique, il y ait des particularismes qui se soient fixés au rôle du fonctionnaire francophone.

a. Les problèmes de stabilité et de continuité dans le personnel

Nous avons constaté plusieurs situations où il y a eu un certain retard à combler des postes vacants de fonctionnaire. Lorsqu'on ajoute à ce retard le

fait que le poste est comblé tantôt par un fonctionnaire permanent, tantôt par un fonctionnaire en prêt de service, parfois avec possibilité d'entraînement aux nouvelles tâches, parfois sans qu'il y ait cette possibilité, et il n'est pas surprenant que plusieurs se plaignent d'un manque de continuité. Soulignons que ces plaintes ne viennent pas exclusivement des fonctionnaires en exercice. D'après nos interlocuteurs dans les conseils scolaires, ce manque de continuité serait particulièrement caractéristique du bureau régional du Centre et de l'édifice Mowat.

Le manque de continuité se fait sentir sur deux plans: d'abord sur la vie professionnelle des fonctionnaires mêmes, dont il sera question plus loin, puis sur la qualité des services rendus à la clientèle scolaire. Par exemple, dans le cas d'un fonctionnaire du Ministère qui sert d'agent de supervision auprès d'un conseil scolaire, il suffit de penser à ce qui peut arriver lorsque cette personne est mutée chaque année pendant une période de cinq ans. Il faut que chaque personne nouvellement nommée à ces fonctions fasse la connaissance et des enseignants et des administrateurs avant de pouvoir même songer à un programme de supervision, d'évaluation et de développement professionnel. Dès lors il s'installe un état de choses où plane la presque impossibilité de songer à un programme suivi de livraison de services à la clientèle scolaire. Au point de vue des enseignants et des directeurs d'école, il est difficile de savoir à quoi s'attendre d'une année à l'autre.

Le manque de continuité du personnel francophone influence donc la qualité des services auprès des éducateurs. Il faudra à coup sûr trouver une solution à ce problème épineux. À défaut de pouvoir augmenter le nombre de fonctionnaires francophones, il faudrait trouver des solutions de rechange. Une solution parmi tant d'autres serait d'utiliser les fonctionnaires en prêt de service pour les seuls dossiers "techniques", c'est-à-dire les programmes pré-établis qui fonctionnent indépendamment des personnes en place. Il semble essentiel de maintenir une continuité du personnel francophone dans les dossiers "politiques", c'est-à-dire les dossiers exigeant une connaissance approfondie de la situation scolaire et du contexte politique, et dans les dossiers impliquant un service direct aux enseignants, par exemple, la supervision de l'enseignement.

b. Les dossiers "francophones"

En dépit du fait que tout fonctionnaire francophone exerce en principe les mêmes fonctions que tout fonctionnaire anglophone, nous assistons,

semble-t-il, à un phénomène de "spécialisation" où bon nombre de fonctionnaires participent à de nombreux dossiers surtout pour assurer "la dimension française". Ce phénomène entraîne plusieurs conséquences qui risquent d'avoir des effets importants à long terme.

D'une part, le fonctionnaire francophone risque de s'éparpiller dans de nombreux dossiers, sans avoir l'occasion d'approfondir un domaine d'intérêt ou d'administration. Par le fait même, le fonctionnaire risque de se cantonner dans un rôle somme toute marginal à l'élaboration de dossiers importants, étant donné qu'il participe surtout pour soutenir les intérêts de la collectivité française de l'Ontario---et ceci en dépit du fait que son statut est officiellement considéré le même que pour le fonctionnaire anglophone.

D'autre part, le contenu de "la dimension française" risque de varier énormément selon les individus en cause. Ce danger guette l'administration des services en français dans la mesure où il est notoire que les fonctionnaires francophones ne se rencontrent que ponctuellement. Sans une vision collective de la dimension française, vision qui se doit d'être communiquée d'abord aux fonctionnaires francophones, puis aux fonctionnaires anglophones, il est difficile de ne pas arriver à la conclusion que la participation à divers comités remplit une exigence formelle sans permettre la poursuite d'une orientation commune d'un service (ou comité) à l'autre.

Ce dernier commentaire laisse entrevoir que dans une perspective à long terme, il est peut-être préférable d'imaginer la participation de quelques fonctionnaires anglophones à des dossiers jusqu'à maintenant "réservés" aux francophones. Si cela devait réduire le nombre de dossiers (surtout les dossiers techniques) auxquels participent les francophones, cela permettrait que ceux-ci se concentrent sur certains dossiers-clés.

Il n'est pas exclu non plus que le fonctionnaire francophone participe de plein pied dans des dossiers spécialisés n'ayant qu'un intérêt marginal pour les éducateurs francophones. Ce serait souhaitable si cette participation pouvait augmenter les possibilités d'avancement dans la fonction publique, suite à une spécialisation augmentée et étendue chez les fonctionnaires francophones.

Mais le danger à de telles recommandations, si elles devaient se réaliser, c'est que la présence française au ministère finisse par se diluer au point où elle disparaît. La seule façon de contrecarrer cette tendance à l'assimilation, est de renforcer la coordination des activités et de la vision de la dimension française tant évoquée par les fonctionnaires francophones.

Ce qui caractérise la situation actuelle, c'est la tendance à cantonner le fonctionnaire francophone dans un rôle de "spécialiste du français" qui a pour effet de réduire ses contacts approfondis avec des collègues. Plus il/elle joue le rôle de fonctionnaire francophone en s'insérant dans des comités et structures non francophones, moins il/elle côtoie les autres francophones, assez paradoxalement. Isolé(e) de ses collègues anglophones par la définition de tâches spécialisées à remplir, il/elle l'est également de ses collègues francophones par une situation de fait.

Cet isolement n'est que le reflet d'une situation de manque de concertation des fonctionnaires en vue des problèmes affectant les écoles de langue française. Il ne faudrait pas rechercher les causes dans les compétences des personnes en place, en s'imaginant que le fait d'avoir quelques individus doués, par exemple, de "plus de dynamisme" (ou plus de toute autre qualité qu'on croit nécessaire) changerait grand chose. À notre avis, il y a un problème de structure qui explique une bonne partie des phénomènes esquissés ci-dessus. Si le ministère en général a une vision fragmentaire de l'éducation en langue française, il s'ensuit que les fonctionnaires doivent réfléter cette vision.

c. Des problèmes de fonctionnaires aux problèmes de structures

La discussion des problèmes des éducateurs et des fonctionnaires francophones a suggéré quelques voies d'amélioration de leur statut (par exemple pour assurer la continuité des fonctionnaires dans certains postes). Par contre, il paraît exclu que des mesures ponctuelles viennent remédier aux problèmes de fond. Nos CONCLUSIONS suggèrent l'existence de problèmes qui dépassent le cadre du statut individuel des fonctionnaires francophones:

1. **Les fonctionnaires et éducateurs francophones à tous les niveaux ont un statut qui, à quelques exceptions près, les différencie de leurs confrères anglophones et ce, de façon négative. Les difficultés liées à leur statut sont graves et persistantes. En dépit du dévouement des individus en question, les problèmes subis par les éducateurs francophones affectent sérieusement leur rendement et leur capacité à rendre au public francophone des services de qualité.**
2. **La valorisation du statut des éducateurs francophones et l'amélioration de leurs conditions de travail est importante pour permettre l'amélioration des services éducatifs rendus en langue française. L'adoption de mesures ponctuelles liées au statut des individus peut**

avoir des effets positifs. Mais pour corriger les problèmes de fond il faut procéder à une reconsidération radicale des structures administratives et politiques pour la gestion des institutions éducatives desservant la minorité française de la province.

3. L'ORGANISATION DE STRUCTURES ADMINISTRATIVES

3.1. UNE APPROCHE NON-POLITIQUE À LA QUESTION DES STRUCTURES

Depuis bien des années différents groupements franco-ontariens ont élevé des demandes pour que les services du ministère de l'Éducation desservant la minorité soient subordonnés à un haut fonctionnaire (les demandes parlent en général d'un sous-ministre, prenant pour modèle le système du Nouveau-Brunswick). Notre enquête doit soulever ce même problème mais ne prend pas comme point de départ ni la philosophie ni les critères des groupes de pression impliqués jusqu'ici dans ce dossier.

Pour bien comprendre notre démarche, il faut faire un portrait robot des initiatives des groupes externes qui ont fait de telles démarches dans le passé. Nous excluons de cette discussion, pour le moment, le CEFO qui, aussi, a présenté des recommandations sur ce même genre de problème. Pour une bonne partie des leaders de l'opinion franco-ontarienne, il y a une identification assez étroite entre l'occupation d'un poste de responsabilité très visible par un francophone et l'exercice d'une autorité par cet individu. De même, il y a une tendance à identifier le rôle d'un tel individu avec celui d'un chef de file du groupe franco-ontarien qui, au sein d'un ministère, prendrait le rôle de défenseur de la cause des minoritaires. Comme nous l'avons signalé, ceci ne correspond en rien à la réalité de ce que pourrait être le rôle d'un fonctionnaire dans notre système parlementaire. Quelle que soit la structure d'un ministère de l'Éducation sous ce système, on s'attend à ce que les fonctionnaires, y compris ceux de haut niveau, se plient à une seule et commune politique définie par le ministre en consultation avec ses collègues du cabinet. Aucun gouvernement n'accepte, ici ou ailleurs, de créer des postes de fonctionnaires destinés à résister à sa politique ou à agir au nom d'une quelconque collectivité autre que le gouvernement dûment élu.

Dans le passé, les demandes de création d'un poste de haut niveau (comme un sous-ministre) ont été présentées (ou au moins perçues comme étant présentées) sous une forme qui les faisaient relever d'une demande

générale de "se faire représenter" dans l'administration; les recommandations concernant la structure des services dont serait responsable ce fonctionnaire ont, elles aussi, été perçues comme faisant partie d'un ensemble de demandes qui contrecarraient l'esprit même qui anime une administration publique. Ce n'était peut-être pas l'intention des auteurs des projets, mais le degré d'animation politique qui entoure toujours la question des droits minoritaires condamnait d'avance ces initiatives.

Notre traitement du problème doit reconnaître aussi le fait que nos propos seront utilisés par les partis en cause dans un discours politique qui laisse peu de place à l'analyse froide et accorde beaucoup de poids à l'exercice de pressions en coulisse. Même si notre point de départ est différent, nos idées sont destinées à être pesées en fonction des passions politiques du moment. Mais, en dépit de cette limitation, nous tenons à souligner que notre rôle nous interdit d'accepter les revendications d'un groupe quelconque de "représentation" au sein d'une administration publique comme base de nos recommandations. Si de telles revendications entrent en ligne de compte, ce doit être par rapport au domaine politique et, en particulier, à la considération des structures qui permettent l'expression des idées politiques par les électeurs appartenant à la minorité. C'est la matière de la section suivante de ce chapitre, pas de celui-ci.

3.2. DES PROBLÈMES À RÉSOUDRE

Dans la section précédente nous avons évoqué certains aspects du rôle des fonctionnaires de langue française au sein du ministère de l'Éducation. Il va de soi que l'impact des propositions concernant les structures ministérielles sur les fonctionnaires sont toujours à considérer lorsqu'on décide d'un changement quelconque. Mais ce n'est ni l'opinion des fonctionnaires concernés ni leurs intérêts propres qui doivent recevoir une place de priorité en considérant le fonctionnement d'une administration. Si telle structure dessert bien les intérêts du public en imposant quelques sacrifices aux fonctionnaires, notre système exige qu'on donne priorité au public, quitte parfois à négocier certaines conditions de travail avec le syndicat ou association qui représente les gestionnaires concernés.

Notre analyse nous paraît révéler certaines anomalies et problèmes de fonctionnement qui vont au-delà des intérêts des cadres francophones. Nous CONCLUONS que les problèmes suivants existent au sein des structures actuelles:

1. **La planification en matière d'éducation minoritaire manque d'une orientation à long terme.**
2. **L'initiative des changements concernant différents domaines de l'éducation qui revient normalement aux chefs des différents services ministériels et au niveau des cadres moyens du ministère, n'existe pratiquement pas à ce niveau pour l'éducation en langue française.**
3. **Les possibilités de collaboration fructueuse entre fonctionnaires francophones oeuvrant dans des domaines voisins sont réduites comme conséquence de leur éparpillement au sein de différents services, ce qui a pour résultat de diminuer les chances de la poursuite concertée de politiques visant l'amélioration des services rendus à la minorité.**

Au niveau d'un service public majeur, ces défauts sont très graves.

Pour parler du côté positif, il faut constater une amélioration très importante au niveau de tous les services éducatifs rendus aux francophones, le résultat de politiques menées par le ministère de l'Éducation. C'est pourquoi il faut s'interroger sur la contradiction apparente entre une amélioration importante et le diagnostic assez peu favorable que nous venons de faire par rapport au rôle joué par les différents services ministériels.

Les problèmes doivent être considérés sous l'angle d'un développement historique. Jusqu'en 1984 et la décision rendue par la Cour Suprême de l'Ontario, favorable aux droits des francophones et confirmant l'ampleur des changements survenus comme conséquence des amendements à la Constitution, il était toujours permis de considérer la fourniture des services éducatifs à la minorité francophone comme relevant seulement du bon vouloir politique du gouvernement en place à un moment donné. La résistance exprimée, par une partie non négligeable de l'opinion non-francophone, à toute tentative d'amélioration des services éducatifs en français donnait une certaine justification à la pratique de considérer les problèmes de la minorité surtout sous leurs aspects politiques. Prenons comme exemple la question de savoir si le français devait figurer comme matière obligatoire ou optionnelle dans le programme des écoles secondaires de langue française. A aucun moment on n'aurait songé à permettre que la décision sur ce sujet soit prise en fonction des opinions des fonctionnaires ou des experts professionels en place---qu'il s'agisse de francophones ou d'anglophones. Effectivement, en 1983 une première décision prise par les hautes instances du ministère et annoncée au public---de retenir <u>l'anglais</u> comme matière obligatoire dans les écoles françaises en reléguant le français à une seconde place---dut être renversée du

jour au lendemain dans des circonstances des plus embarrassantes pour ceux qui voudraient présenter la politique éducative comme obéissant à une logique peu susceptible d'être infléchie par les pressions politiques. C'est que le maintien d'un tel contresens en violation flagrante des opinions tenues par la presque totalité des éducateurs francophones de la province ne pouvait pas résister finalement lorsqu'était déjà amorcé le processus de dévolution d'une partie du contrôle politique du système, au niveau des conseils scolaires, aux francophones.

Le renversement de la décision concernant le rôle du français à l'école secondaire est un acte symbolique et représente un tournant dans la situation politique qui conditionne le système de prises de décisions par rapport à l'éducation franco-ontarienne. Lorsque le service éducatif était un privilège accordé par une autorité en fonction des circonstances du moment, la prise de décisions de nature hautement pédagogique en fonction de considérations de politique générale pouvait paraître raisonnable. Mais, **dès que le sentiment se confirme qu'il s'agit d'un service qui revient de droit à la minorité, on ne peut plus prétendre subordonner les avis des fonctionnaires et experts sur des questions éducatives à l'arbitraire de l'opinion publique de la majorité non-francophone telle qu'elle est interprétée par les responsables élus.** L'opinion publique et les pressions exercées par différents groupes ont toujours leur rôle à jouer tant par rapport à l'éducation de la population majoritaire qu'à celle de la minorité française, mais un certain parallélisme commence à s'établir. **Tout ce qui est français n'est plus nécessairement politisé.**

Or jusqu'ici l'un des effets du système actuel de fonctionnement du Ministère a été de traiter l'éducation de langue française comme un détail dans un système plus grand, l'exception qui démontrait la règle. Lorsqu'il s'agissait de faire quelque chose pour les écoles françaises qui dérogeait à la règle générale, c'était une question "politique". Le tout reposait finalement sur une conception de l'école comme véhicule pour transmettre une culture unique traduite en version française. De là nous pouvons comprendre pourquoi les problèmes d'administration que nous avons soulevés ne constituaient pas, en principe, des problèmes qu'il fallait remédier.

a. Les décisions les plus importantes étant assujetties à des considérations d'acceptabilité pour l'opinion publique majoritaire, il serait inutile de songer à une planification à long terme. Aurait-on songé à planifier, trois ou quatre ans à l'avance, l'introduction du français comme matière obligatoire pour quatre années d'études à l'école secondaire?

Certainement pas? Et sous ces conditions, à quoi bon parler de planification?

b. Le rôle des fonctionnaires et des services spécialisés dans les décisions était modelé en fonction des mêmes exigences. Il aurait été inutile de créer des structures ou services spécialisés pour prendre l'initiative de suggérer des changements de politique, alors que l'initiative devait dépendre de la situation politique générale. Les services où les francophones travaillaient en tant qu'individus pour donner une interprétation francophone dans les documents ministériels ou prôner une adaptation d'une politique générale ou d'un programme à effet général, étaient très adaptés à la situation.

c. La collaboration entre fonctionnaires francophones recevait (et reçoit toujours) l'approbation en principe de la politique ministérielle; c'est d'ailleurs l'une des fonctions les plus importantes du poste de sous-ministre adjoint aux affaires franco-ontariennes. Mais cette collaboration revêt la nature d'échanges entre délégués de différents services, chacun responsable devant son chef hiérarchique. Les décisions fondamentales du système émanent des autres sous-ministres adjoints et passent devant la sous-ministre adjointe pour avis, non pour une prise de décision. Des initiatives sont possibles aussi, mais leur réalisation exige que la sous-ministre adjointe passe par les services de ses collègues. Il faut constater finalement que le rôle même de ce haut fonctionnaire correspond clairement à celui d'une personne préposée à traiter justement des affaires franco-ontariennes dans un milieu des plus politisés.

L'histoire vient de tourner une page. Le fait que le droit à l'éducation en langue française "dans les établissements de la minorité" soit entériné par les tribunaux peut avoir l'effet de soulager les élus politiques de la province en leur ôtant une partie de la responsabilité de répondre politiquement de l'élargissement des services aux francophones. Question d'obéir aux lois. Par contre, la reconnaissance des droits et la dépolitisation progressive qui doit suivre à cette décision (en tout sauf en ce qui concerne la structure des conseils scolaires) rend nécessaire une reconceptualisation des structures ministérielles.

3.3. LA NOUVELLE DONNE ET QUELQUES PISTES À SUIVRE

La conception des écoles de langue française comme étant un réseau qui n'est pas un système, est dépassée par les événements. D'abord l'obligation constitutionnelle de rendre aux électeurs francophones une partie du contrôle des établissements scolaires a des implications profondes. Jusqu'où va ce contrôle, reste à discuter (et à faire entériner, le cas échéant, par les tribunaux) mais il implique certainement plus que le simple droit de mettre en pratique des approches pédagogiques conçues en fonction des besoins "moyens" de la population générale de la province. Il implique le droit à faire prévaloir une certaine conception de la culture dans l'enseignement. Mais surtout il implique le droit à être traité comme un groupe distinctif ayant des besoins qui ne sont pas nécessairement ceux de la majorité.

Si les besoins à desservir sont effectivement différents---et notre étude aura, pensons-nous, définitivement démontré à tout jamais l'existence de besoins éducatifs propres aux francophones---il s'ensuit que des mécanismes doivent exister qui, au niveau des instances supérieures de gestion, puissent en tenir compte. Devant ce défi de dépister des problèmes spécifiques, de créer des programmes spécifiques et d'en évaluer les résultats auprès d'une population spécifique, l'agencement actuel des services ministériels paraît totalement inadéquat à la tâche. En conséquence, nous CONCLUONS:

> **Il est urgent de procéder à un remaniement des structures internes du ministère de l'Éducation et du ministère des Collèges et Universités afin de créer des services spécialisés chargés de veiller au développement de l'éducation de langue française.**

Ceci dit, rien ne nous permet, en tant que chercheurs, de dicter le menu détail du contenu des services appropriés, leur structure interne, ou la division des tâches et des fonctions entre les services, etc. Aucune administration ne doit prendre une forme figée. La solution appropriée, à un moment donné, peut se révéler inadéquate lorsqu'une nouvelle situation surgit. Par contre, les conclusions de notre enquête nous permettent de dresser les grandes lignes qui devraient présider à la réorganisation des nouvelles structures administratives.

a. **Pour des raisons historiques et pour tenir compte de la valeur symbolique de certains gestes, il est nécessaire qu'il y ait un fonctionnaire francophone de haut niveau chargé de la responsabilité de gestion des services éducatifs pour la minorité. Le fonctionnaire devrait avoir un rang au moins égal à un sous-ministre adjoint.**

Plusieurs facteurs parlent en faveur d'un rang spécial plus élevé, analogue à un ministre adjoint.

b. Il faut créer des services spécialisés chargés de faire le suivi des développements dans le système éducatif de langue française, de proposer et, après approbation politique, de mener à bien des programmes visant l'amélioration des services rendus et, finalement, de contrôler les résultats de ces programmes. De par leur nature, ces services devraient fonctionner, au point de vue interne, en français. Les fonctionnaires regroupés dans ces services doivent avoir des connaissances du français au niveau requis pour l'employer comme langue courante de travail mais aucune exigence ne saurait être émise par rapport à l'origine ethnique ou autre des individus, lesquels doivent être sélectionnés en fonction de leurs compétences.

c. Pour ce qui est des attributions des services spécialisés, le plus important est de créer un ensemble intégré capable dans la pratique d'assumer la responsabilité de la planification et le suivi des programmes et services desservant tout le secteur des écoles de langue française. Le but est d'éviter les vues parcellaires des problèmes et de donner une direction unifiée au développement du système desservant les Franco-Ontariens. À cause du besoin de maintenir des liens étroits avec toutes les autres branches du ministère, les limites des attributions de ces services peuvent subir des modifications de temps à autre. Parmi les domaines susceptibles d'être intégrés dans ces services, il faut citer:

   - le suivi et le contrôle des programmes d'études ainsi que l'évaluation des effets de ceux-ci sur les élèves;
   - le développement du matériel scolaire, c'est-à-dire la gestion des programmes qui en facilitent le développement;
   - l'application des normes concernant l'approbation de manuels scolaires;
   - le développement des méthodes d'enseignement et des programmes-cadres;
   - le perfectionnement professionnel du personnel francophone.

d. Les compétences du personnel qui découlent des attributions relèvent en majeure partie du côté pédagogique et didactique de l'éducation plus que des affaires administratives. Par contre le rôle de planification exercé par ces services exige aussi la présence de personnes connaissant

bien le financement des écoles et les questions d'administration générale.

e. Les fonctionnaires francophones du ministère de l'Éducation doivent conserver le droit de travailler là où leurs compétences sont utiles, indépendamment de leur origine ethnique et linguistique. Lorsqu'un fonctionnaire francophone travaille dans un service qui n'est pas spécialisé dans les matières concernant les écoles de langue française, ce fonctionnaire doit pouvoir exercer son rôle comme tout autre fonctionnaire sans que l'on sente le besoin de le cantonner dans "les dossiers français". Il devrait être en droit de poursuivre une spécialisation de compétences qui n'implique en rien qu'il doive se limiter aux questions concernant la minorité.

f. Les mécanismes de liaison entre les services spécialisés et le reste du ministère exigent des soins particuliers. D'une part il faut s'assurer que le flot d'informations est suffisant et que la spécialisation des services en français ne génère pas l'impression (ou la crainte) d'une dispersion du contrôle politique légitime exercé par le ministre de l'Éducation. D'autre part il faut assurer une certaine réciprocité des rapports entre les services. Ainsi faudrait-il, par exemple, songer à avoir des conseillers anglophones détachés de leurs services pour travailler à la remorque des comités ou groupes de travail des services français, de façon analogue à ce qui se passe aujourd'hui avec les fonctionnaires francophones.

g. Le mandat des services spécialisés doit reposer sur la reconnaissance d'une responsabilité vis-à-vis de la population franco-ontarienne en ce qui concerne la qualité des services éducatifs et vis-à-vis du ministre élu en ce qui a trait à l'orientation générale des politiques de l'éducation. La mise en place de tels services devrait permettre de centraliser les informations concernant le fonctionnement du système vis-à-vis de la clientèle de langue française, de reconnaître des problèmes spécifiques à cette clientèle et de suggérer des initiatives susceptibles de les résoudre. Il devrait être clair, à tout moment, que les modes d'action auprès de cette clientèle doivent rigoureusement respecter toutes les formalités que l'on observe par rapport au système existant aujourd'hui: il ne s'agit pas de contourner ni les conseils scolaires ni toute autre structure établie par la loi. Le mandat spécialisé ne peut pas prendre la forme d'une action politique directe

auprès d'une population, et des campagnes d'information seront nécessaires pour faire comprendre à l'opinion publique française la nécessité de séparer ces services administratifs de toute action politique, laquelle devrait être orientée vers les instances proprement politiques du système.

h. Le rapport entre les services spécialisés au niveau central et les bureaux régionaux du ministère doit évoluer en fonction de l'évolution de la structure du ministère. On sait que les services fournis par ces bureaux et leur agencement interne ont été modifiés à maintes reprises au cours des années, de sorte que toute solution ponctuelle risque d'être remise en cause par l'évolution générale des fonctions dans les régions. Il faut noter cependant l'importance accordée à la continuité des services des bureaux régionaux auprès des écoles françaises, surtout dans les régions où les francophones sont très minoritaires ou très peu nombreux. La tendance à réduire au minimum les services rendus à travers les bureaux régionaux du ministère---résultat d'une philosophie de l'administration qui veut faire accroître le rôle des instances locales de gestion---ne devrait pas, à notre avis, être prétexte à la suppression de services qui sont, dans l'état actuel des choses, indispensables à la minorité. Nous prévoyons même la nécessité de les accroître dans certains cas, ce qui pourrait faire que le contenu proprement français des activités des bureaux régionaux dans certaines régions devienne, à la longue, proportionnellement beaucoup plus important comparativement aux activités anglaises.

Un problème particulier: la gestion des services au niveau post-secondaire: Il est impossible, dans le cadre d'une discussion des services centraux du ministère de l'Éducation pour l'élémentaire et le secondaire, de ne pas remarquer le parallélisme avec le problème des structures au sein du ministère des Collèges et Universités. Alors que le ministère de l'Éducation dispose d'un groupe de fonctionnaires francophones qui, le plus souvent, oeuvrent dans des domaines qui concernent l'éducation de langue française, il est malaisé d'en dire autant du ministère des Collèges et Universités. Le nombre de fonctionnaires francophones est très réduit. Jusqu'à très récemment, les préposés aux services desservant les collèges communautaires n'ont pas été des fonctionnaires permanents du ministère: afin de créer un noyau de services appropriés le mécanisme choisi était de demander du

personnel en prêt de service à l'un des collèges, le financement même de ce service étant dans le budget du collège concerné plutôt qu'au ministère.

Le rôle des services pour les collèges et universités est conçu comme étant très sensiblement différent de ceux qui se trouvent dans le ministère de l'Éducation, à cause particulièrement de la tradition d'autonomie des établissements postsecondaires (une autonomie plus grande pour les universités que pour les collèges). Pour des raisons exposées dans le Volume II de ce rapport, nous croyons que, pour la gestion des programmes desservant les francophones au postsecondaire, il va falloir avoir recours à un degré de direction centrale beaucoup plus élevé que pour le reste de cette partie du système éducatif. Il s'ensuit que des services spécialisés, similaires à ceux qui sont suggérés pour l'élémentaire et le secondaire, doivent être créés pour la gestion des programmes de langue française au postsecondaire. En toute logique--et en tenant compte de l'étroite interdépendance des problèmes d'accès des francophones dans les deux secteurs--il paraît aussi que ces services pourraient être rattachés exceptionnellement au même groupement spécialisé sous la direction du même fonctionnaire francophone de haut niveau responsable de l'élémentaire et du secondaire.

Pour résumer, nos conclusions aboutissent à une recommandation pour la création d'une nouvelle structure administrative avec les caractéristiques suivantes:

- **Un seul haut fonctionnaire francophone (avec rang au moins égal à sous-ministre adjoint) devrait être responsable de l'ensemble des services centraux des deux ministères desservant l'élémentaire, le secondaire et le postsecondaire.**
- **Le service serait composé d'un groupe de fonctionnaires aptes à utiliser le français comme langue de travail et recrutés en fonction de leurs compétences (pas de leur origine ethnique).**
- **Ce service serait responsable, dans le cadre de la politique générale du ministère, de la planification, de la mise en oeuvre et de la gestion des programmes desservant la minorité francophone de la province en matière d'éducation.**
- **Les fonctionnaires francophones du ministère cesseraient de s'occuper en priorité des services aux francophones sauf au cas où les fonctionnaires sont affectés à ce service spécialisé; dans tous les autres cas, ils seraient libres de poursuivre leur carrière avec une spécialisation qui n'a aucun lien nécessaire avec leur origine ethnique ou l'utilisation du français.**

4. L'ORGANISATION DES CONSEILS SCOLAIRES

4.1 LES GRANDES DÉCISIONS DE JUIN 1984

Depuis le 26 juin 1984, il est reconnu que les Franco-Ontariens ont le droit à la gestion de leurs propres établissements scolaires. La décision, rendue ce jour-là, par la Cour d'appel en Cour suprême de l'Ontario, a donné une interprétation large aux intentions de ceux qui ont inscrit l'article 23 à la Charte canadienne des droits et libertés. Contrairement à ce que croyait une partie de l'opinion publique, la décision ne réglait pas définitivement l'affaire: affirmer qu'un droit existe n'équivaut pas à préciser comment il peut s'exercer. Le lendemain, le 27 juin, l'Hon. B. Stephenson, alors ministre de l'Éducation et des Collèges et Universités, a déposé devant la Législature de L'Ontario un projet de loi, le projet de Loi 119, qui est devenue loi de la province le 14 décembre 1984. Parmi les stipulations de cette loi figurent plusieurs dispositions visant à rendre la Loi sur l'éducation conforme aux nouveaux droits reconnus par la Cour d'appel, en particulier le droit à l'instruction en langue française. La nouvelle loi a retiré aux conseils scolaires le pouvoir de décision qui leur permit de refuser de fournir des services en français aux personnes y ayant droit, dans les cas où le nombre était jugé insuffisant. La législation va au delà des garanties de la charte et étend le droit aux individus, même isolés. Aucune action ne vint cependant donner suite à la reconnaissance du droit à la gestion des établissements scolaires.

Deux faits expliquent, au moins dans une certaine mesure, l'absence d'action immédiate sur le dossier de la gestion des établissements scolaires. D'une part, on finalisait une consultation au sujet de différentes formes de ce qu'on appelle "la représentation garantie", formule qui englobe plusieurs propositions visant à donner aux francophones un certain nombre de sièges de représentants élus au sein des conseils scolaires, là où certains critères du nombre étaient remplis. Les résultats de la consultation étaient fort contradictoires et revenaient à laisser au gouvernement toute liberté d'action, les parties en cause ne pouvant en général s'entendre sur le fond du problème. Tout au plus pouvait-on faire prévaloir une entente faite "à l'amiable" avec les représentants des conseillers des écoles séparées, selon laquelle ils ne s'opposeraient pas à l'application de telles mesures au sein de leur système d'écoles: entente rendue caduque, elle aussi, par la décision de la Cour d'appel, laquelle reconnaissait que les droits des francophones, établis par la Charte des droits et libertés, s'appliquaient, avec force égale, aux écoles séparées.

L'autre facteur qui incitait à la prudence dans ce dossier était l'annonce, faite le 12 juin 1984, par le premier ministre de l'Ontario, que son gouvernement avait "l'intention de permettre aux conseils d'écoles catholiques de créer un système complet d'enseignement aux paliers élémentaire et secondaire, dans le cadre du système public, et de le financer en conséquence". Les conséquences pratiques de la décision de financer les écoles secondaires catholiques au delà de la dixième année d'études, renversant une politique qui durait depuis plus d'un siècle en Ontario, étaient alors encore imprévisibles. On pouvait difficilement passer à l'action pour donner le contrôle sur des établissements du secondaire alors que personne ne savait, dans le détail, dans lequel des deux systèmes, "public" ou "séparé", ils allaient être administrés. Car il était notoire que certains conseils séparés aspiraient à s'attirer la clientèle française qui, depuis 1967-68, fréquentait les écoles secondaires publiques.

La surprise générale provoquée par la décision d'étendre le financement public aux écoles secondaires séparées aurait été moins grande, peut-être, si la séquence des événements avait été renversée. Car la décision de la Cour d'appel indiquait clairement qu'il fallait donner aux francophones le contrôle réel des ressources publiques nécessaires à la gestion des établissements du niveau secondaire. Or, étant donné l'affiliation religieuse de la grande majorité des francophones de la province, ce droit revenait, en fait, à accorder à des élus catholiques le contrôle des finances pour une partie du réseau des écoles secondaires, créant ainsi, parmi ceux de la même religion, un groupe "privilégié". Il n'est pas certain si une telle distinction aurait résisté à un test légal, mais il est fort probable qu'il n'aurait pas pu survenir sans provoquer des remous dans l'opinion publique. En devançant le jugement du tribunal, le gouvernement de l'Ontario a transféré le débat autour d'un autre problème, celui du rôle des écoles confessionnelles catholiques au sein de la société actuelle, noyant dans une discussion plus générale ce qui aurait été, sans nul doute, une vague de sentiment anti-français parmi certains éléments de la population. Ce sera aux historiens d'élucider un jour l'ensemble des facteurs qui ont contribué à ce changement majeur.

Notre propre étude de cette matière avait été en cours depuis près de deux ans lorsque survinrent les événements politiques et judiciaires décrits sommairement ci-dessus. La collecte des données, surtout par voie d'entrevues avec des éducateurs et certains personnages de la vie politique provinciale, s'était déroulée dans un milieu où les grands événements de juin

1984 ne pouvaient être prévus. Pour pouvoir mettre nos données en contact avec la nouvelle réalité, il nous a fallu attendre plus d'une année avant de revenir sur ces aspects du problème. Entre-temps, plusieurs comités officiels se sont penchés sur les implications de la nouvelle politique provinciale. Au moment de finaliser notre rapport, le contenu précis des décisions du nouveau cabinet, élu au printemps 1985, n'est pas encore connu. Cependant les dépositions entendues par ces commissions donnent déjà un aperçu très clair de l'échiquier sur lequel se jouera la phase suivante de la "partie". Le fait primordial qui ressort, à nos yeux, de ces discussions, c'est que les acteurs eux-mêmes ne sont guère capables de surmonter, aussi rapidement qu'ils le voudraient, les obstacles politiques dressés par le passé. Les implications de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés n'ont été admises, nous paraît-il, par une bonne partie de la classe politique de langue anglaise dans la province. Rien d'étonnant à cela, car beaucoup de francophones ont beaucoup de mal à croire à la nouvelle situation.

4.2 LIGNES DIRECTRICES DE NOTRE APPROCHE

En dépit du fait que beaucoup d'inconnus subsistent encore -- au premier chef le sort de la reférence à la Cour d'appel de l'Ontario concernant le financement des écoles catholiques au delà de la 10^{e} -- il est de notre devoir de mettre en avant les conclusions qui ressortent de notre étude. Sur une matière aussi sujette aux rebondissements, il faut reconnaître que notre contribution risque d'être dépassée par quelque événement politique imprévisible. Ceci dit, nos conclusions contrastent sensiblement avec les données qui forment la base des discussions actuelles dans les milieux officiels et dans la presse. Pour faciliter la lecture, nous commençons avec les conclusions avant d'analyser les faits qui les appuient.

Les grandes lignes de nos CONCLUSIONS se résument comme suit:

1. **Les discussions actuelles sur la représentation garantie ainsi que le contenu du projet de loi déposé le 13 décembre 1984 en première lecture (projet de Loi 160) ne permettent pas de régler définitivement le problème du contrôle des établissements scolaires.**
2. **En dépit des défauts inhérents aux solutions actuellement discutées, il est nécessaire d'adopter un certain nombre de mesures de nature transitoire pour entamer le processus de dévolution aux francophones du contrôle de leurs établissements scolaires.**

3. La mise en oeuvre de la nouvelle politique sur le financement des écoles secondaires des conseils d'écoles séparées est discutée en fonction de contraintes qui, si elles demeurent sans modification, risquent de compromettre gravement l'avenir de l'éducation de la minorité de langue française.
4. Aucune des discussions en cours n'adresse le problème des francophones qui, ayant reçu le droit individuel—encore théorique—à l'instruction en langue française, ne sont représentés qu'en très faible nombre dans des conseils scolaires où les non-francophones constituent une écrasante majorité.
5. Toute solution durable au problème du contrôle des établissements scolaires exige qu'on reconnaisse que les structures actuelles des conseils scolaires furent conçues sans égard à une situation où les francophones auraient le droit de gérer leurs écoles. Il s'ensuit qu'une solution durable exige la création de nouvelles structures créées en fonction des droits des francophones.
6. La décision de la Cour d'appel de juin 1984 a affirmé clairement et sans ambages que l'article 23 de la Charte des droits et libertés avait pour but de réparer des torts causés à la minorité française par les structures et les décisions politiques du passé. Face à cette reconnaissance explicite de l'injustice de la présente situation, il est nécessaire d'abandonner tout prétexte que la réparation des injustices subies peut se faire par une politique de petits moyens qui vise à retoucher le statu quo des structures politiques et à éviter de consacrer à cette oeuvre les ressources financières et humaines nécessaires à son accomplissement.
7. La seule solution qui paraît viable à long terme est une politique positive constituée par les éléments suivants:
   a. la mise en oeuvre rapide des intentions exprimées d'abord dans le projet de Loi 160, et remaniées depuis lors comme mesure intérimaire pour rendre un début de contrôle politique aux Franco-Ontariens.
   b. l'adoption d'une politique pour la gestion (intérimaire) des écoles secondaires de langue française qui garantit l'homogénéité linguistique en attendant un règlement définitif de la question du contrôle politique par les francophones de leurs écoles.
   c. la création d'une commission provinciale ayant pour but de recommander les détails de la législation pour instaurer un système de contrôle politique basé sur la création de conseils scolaires régionaux de

langue française, relevant du régime des écoles séparées et gérés par les personnes jouissant des droits en fonction des critères indiqués par l'article 23 de la Charte, sous réserve de certaines limites, dont:

- une garantie de la prépondérance numérique des minoritaires dont la culture est canadienne-française, au sein des structures politiques et administratives
- une garantie de représentation au sein des structures de contrôle politique pour ceux qui, tout en possédant des droits garantis par l'article 23, voudraient que leurs enfants aient droit à un enseignement où l'instruction religieuse catholique n'est pas obligatoire.
- une option à considérer: "là, où le nombre le justifie" (peut-être dans la région de Toronto), le droit serait reconnu aux personnes indiquées à l'alinéa antérieur de former un conseil régional d'écoles de langue française non confessionnel.

d. le remaniement des systèmes actuels de subventions de façon à permettre l'établissement, dans les limites imposées par les différences régionales, de services éducatifs pour les francophones sur une base leur accordant un statut d'égalité avec les non-francophones.

4.3 LE DROIT À LA GESTION SCOLAIRE ET LES BESOINS

4.3.1. La gestion scolaire en tant que problème politique

Les discussions actuelles en matière de contrôle des établissements scolaires tournent autour des projets de "représentation garantie" qui dérivent, en droite lignée, des solutions proposées dans le projet de Loi 160, déposé le 14 décembre 1984 à la veille de la clôture de la session de la Législature provinciale, puis retouchées et réintroduites au printemps 1985, peu de jours avant les élections provinciales. On s'attendait à ce que le nouveau gouvernement présente de nouveau, au début de l'été 1985, un projet de loi permettant d'élire des conseillers scolaires francophones lors des élections municipales de l'automne 1985. Les leaders francophones avaient fait campagne durant la première moitié de 1985 autour de deux thèmes:

a. Les propositions de représentation garantie devaient être modifiées autant que possible par des négociations, puis adoptées immédiatement pour permettre le déroulement des élections dès l'automne. On voulait, par exemple, faire agréer la réduction de l'effectif scolaire requis en baissant le seuil de 500 élèves jusqu'à 300 éleves (ou encore moins).

b. Le projet de représentation garantie, tel que représenté par les projets et les modifications portées à ceux-ci dans les pourparlers n'allait pas assez loin pour constituer une réponse définitive au droit à la gestion scolaire confirmé par la Cour d'appel. On laissait entendre que la nouvelle loi, aussitôt votée et mise en application par des élections, serait contestée devant les tribunaux. En attendant le verdict légal, on disposerait déjà de conseillers francophones en place dans les conseils scolaires où résident la majorité des francophones de la province.

L'espoir d'obtenir cette solution intérimaire n'a pas survécu aux premières semaines du nouveau régime. Des négociations menées en juillet 1985 aboutirent à une décision du nouveau ministre de l'Éducation, selon laquelle on ne ferait pas de changement à la loi scolaire à temps pour permettre, à l'automne, l'élection de conseillers francophones. On laissait entendre des deux côtés des discussions que le nouveau gouvernement était prêt à aller quelque peu plus loin que son prédécesseur. Les expressions de déception émises par les francophones étaient, dans l'ensemble, assez feutrées.

Sur ces entrefaites, la première phase de la mise en oeuvre de la politique de financement des écoles séparées commençait aussi à créer un nouvel échiquier pour le jeu de la politique scolaire. D'une part, la province procédait par voie de règlement à subventionner la 11^{e} année des écoles séparées. D'autre part, le solliciteur général a fait une référence à la Cour d'appel pour tester la constitutionnalité du projet de loi qui, suite à une décision favorable, serait votée pour confirmer le nouveau système de subventions. Déjà certains conseils d'écoles séparées élargissaient leurs programmes secondaires de langue française, parfois dans le cadre d'écoles secondaires anglaises -- ce qui soulève le risque de créer encore un nouveau groupe d'écoles mixtes. Dans certaines localités, un autre mouvement s'amorce. Des ententes ont été conclues ou sont en voie de négociation pour permettre le transfert intégral d'une école secondaire française du conseil public d'éducation au conseil d'écoles séparées. Ces transferts auraient l'avantage de garder intactes les écoles et d'éviter l'émiettement ou la multiplication des écoles mixtes. Par contre, comme les Comités consultatifs de langue française n'existent qu'auprès des conseils publics, le transfert d'une école secondaire aurait pour conséquence d'éliminer le CCLF local et, partant, la seule forme de consultation et de représentation obtenue, jusqu'ici, par la population francophone. D'ailleurs, le solliciteur représentant l'ACFO devant la Cour d'appel a présenté des arguments, lors de l'audition des interventions

dans la référence constitutionnelle, pour démontrer que ces transferts seraient inconstitutionnels parce qu'ils allaient à l'encontre de la décision antérieure qui accordait aux francophones le droit à la gestion: dans beaucoup de localités l'entente serait conclue entre deux conseils à majorité anglaise avec peu de représentation, ou aucune représentation, des francophones parmi les conseillers prenant part aux négociations et aux décisions.

Dans ces tractations politiques et légales, quels éléments pourrait-on verser aux dossiers en fonction de ce projet de recherches? Évidemment il ne s'agit pas de trancher un débat qui concerne, en premier lieu, les parties en cause et qui dépend, en dernière analyse, d'un raisonnement judiciaire des plus épineux. Nos recherches paraissent offrir cependant quelques appréciations sérieuses sur le fond du problème dans son application pratique: on peut montrer le besoin de ce contrôle politique et, en fonction de ce besoin, les défaillances des différents remèdes proposés.

4.3.2 Le contrôle de la gestion scolaire: un besoin et un droit

La formule de la représentation garantie tire ses origines de discussions qui précédèrent la décision de la Cour d'appel reconnaissant aux francophones le droit à la gestion de leurs écoles. L'idée paraissait un compromis utile entre le gouvernement de l'époque et les tenants d'une formule de gestion par conseils scolaires homogènes dans les régions à haute densité de population francophone -- à commencer par la région d'Ottawa-Carleton. La formule n'a guère évolué, sauf dans le détail, depuis la publication des recommandations du Comité mixte. Ce rappel de la chronologie sert à mettre en évidence la base des tractations politiques qui entouraient la décision de proposer la formule de la représentation garantie. On ne nie pas que l'idée puisse être défendue par de solides arguments politiques, voir légaux. Mais il faut reconnaître qu'on avait trouvé "la" solution au problème de la gestion scolaire pour les écoles françaises avant de savoir qu'il s'agissait de trouver le moyen d'accorder et de protéger un droit constitutionnel. Ceux qui négociaient l'entente, l'ont faite à partir d'une situation politique et d'un rapport de forces qui n'avaient que peu à voir avec le droit des francophones et beaucoup à voir avec l'objectif de neutraliser l'opposition de l'opinion anglophone à l'éducation française.

Pour bien situer la nature du droit dont il s'agit, on peut analyser soigneusement le contenu des propositions gouvernementales discutées dans les premiers mois de 1985 (dans le projet de Loi 160), d'abord en fonction des arguments légaux découlant de la décision de la Cour d'appel et, ensuite, en

tenant compte du contexte politique et social de l'éducation en français en Ontario. Nous présenterons des arguments pour démontrer que ce besoin de contrôle est tellement vital que le droit qui en découle ne devrait pas dépendre du nombre de personnes qui résident dans une localité donnée.

Les projets de représentation garantie discutés publiquement au printemps et au début de l'été 1985 souffrent de certaines défaillances. La première paraît de nature légale: le projet de loi impose une condition à l'accès à la représentation garantie en la basant sur le nombre d'élèves inscrits aux cours offerts en langue française destinés à la minorité française. Ce droit commence à intervenir lorsque le nombre de tels élèves, au sein d'un conseil scolaire donné, est équivalent soit à au moins 10 pour cent du total des élèves inscrits (à plein temps) ou dépasse le chiffre de 300 élèves (ou 500 élèves selon la version discutée). La décision de la Cour d'appel en juin 1984, par rapport au droit à l'instruction en français, a affirmé notamment le principe qu'il n'était pas possible de se limiter au seul cadre des frontières administratives entre différents conseils scolaires pour juger si le nombre d'élèves était suffisant pour justifier la fourniture de services éducatifs. (Le droit constitutionnel est rédigé, bien entendu, en fonction des droits accordés aux parents, mais la prestation des services dépend du nombre d'enfants de ces citoyens). Le raisonnement légal sous-jacent fait remarquer que les divisions administratives actuelles pour créer des conseils scolaires étaient décidées avant l'adoption de la charte et ne furent pas conçues de façon à permettre l'exercice des droits nouvellement reconnus à la minorité linguistique. De ceci, il ressort que l'appréciation du nombre d'enfants francophones qui suffit à jusitifier la prestation de services ne peut pas être limité par les frontières administratives établies. Imaginons, disait la cour, qu'on ait deux petites villes proches l'une de l'autre, chacune ayant un petit nombre de citoyens avec des droits garantis par l'article 23 mais que les deux villes appartiennent à deux conseils scolaires différents; les deux conseils scolaires, agissant indépendamment, pourraient bien conclure que le nombre d'élèves était insuffisant alors que, réunies, les populations des deux petites villes suffiraient à justifier la prestation de services d'enseignement en français.

La même logique légale paraît s'appliquer inéluctablement au droit de contrôle des établissements scolaires: dans beaucoup d'endroits dans la province, où les francophones sont peu nombreux, il suffirait de regrouper la population de deux juridictions avoisinantes pour réunir, par exemple, le nombre de 300 ou 500 élèves inscrits qui sont nécessaires, d'après les projets

de représentation garantie, pour obtenir le droit d'élire des conseillers scolaires francophones. Or les projets ne permettent pas ce regroupement; d'autre part, on voit mal comment fixer le seuil à 300 élèves au lieu de 280, 240 ou 410. La force de la logique légale est soulignée par les actions d'un conseil scolaire public, celui de Michipicoten. Au début de 1984, le conseil a voté unanimement d'exclure de l'école secondaire Michipicoten les étudiants francophones qui arrivaient à l'école par autobus de la localité de Dubreuilville, qui ne fait pas partie du district constitué de Michipicoten: la décision était motivée, d'après les comptes rendus de la presse, par le désir d'éviter que le nombre des francophones dépasse la limite de 10 pour cent des élèves: ce chiffre était (déjà) proposé comme le seuil au delà duquel la minorité aurait droit à la représentation garantie. Sur intervention du ministère de l'Éducation, cet acte fut renversé. Mais il faut noter que la décision annoncée alors démontrait, à un niveau qui frôlait l'absurde, les limites inhérentes à la solution proposée plus tard par le projet de loi 160:

a. Le conseil a montré jusqu'à quel point la limite de 10 pour cent--au lieu de 9 pour cent ou 8,5 pour cent, par exemple--revêtait un caractère arbitraire. Or, si l'on se souvient du jugement de la Cour d'appel du 26 juin 1984, c'était par des raisonnements de cette nature que les juges ont conclu unanimement à l'inconstitutionnalité de la limite arbitraire fixée dans la Loi sur l'éducation pour décider s'il fallait créer, ou non, des classes en langue française. Il est difficile de baser un droit aussi fondamental que celui du contrôle des écoles sur un critère qui pourrait être invoqué une année pour élire des conseillers scolaires, puis deux ans plus tard utilisé de nouveau pour décider de ne pas en faire élire--tout en fonction d'une fluctuation du taux de naissances dans la population locale.

b. Le caractère fondamental de ce droit était démontré, de façon éclatante, par la même décision qui ne tenait pas compte de ce qui pourrait être l'effet psychologique et éducatif sur les élèves francophones affectés. C'était une situation où une décision publique paraissait remettre en cause l'avenir de l'éducation d'un groupe important de jeunes personnes. Ni eux ni leurs parents ne pouvaient s'y opposer par la voie de représentants élus, mais le conseil a pris la décision de façon unanime. Tel que noté par le président du conseil dans une entrevue (cf. Globe and Mail du janvier 1984, p.5), aucun des conseillers scolaires qui prirent la décision, n'était francophone.

L'injustice flagrante de cette décision n'a pas manqué d'attirer la colère immédiate d'une partie de l'opinion publique ainsi qu'une intervention du ministère de l'Éducation qui la renversa. Mais l'attention vouée à la décision peut malheureusement faire paraître qu'elle était exceptionnelle. On s'était permis de poser un geste politique qui revenait à mettre en cause le droit à l'éducation pour une partie importante de la population locale parce que celle-ci parlait français; mais, de toute évidence, ceci n'est pas un fait unique ou exceptionnel là où une majorité non-francophone au sein des conseils scolaires ontariens prend des décisions sur l'éducation des francophones. Une analyse que nous avons réalisée, de façon indépendante, pour l'Association Française des conseils scolaires de l'Ontario, a été présentée dans la déposition écrite (Statement of Fact and Law) de ce groupement devant la Cour d'appel de l'Ontario lors de la plaidoirie concernant la constitutionnalité de certaines parties de la Loi sur l'éducation de l'Ontario. Cette analyse a porté sur le compte rendu annuel de la Commission des langues d'enseignement de l'Ontario, dont une copie avait été fournie, par voie officielle, aux parties à la cause. Notre analyse a conclu que, de façon répétée, divers conseils scolaires, à majorité non-francophone, avaient refusé de permettre aux francophones l'accès à des écoles, des entités ou des classes de langue française. Dans les cas cités, les décisions contestées étaient, pour la plupart, contraires aux recommandations des médiateurs nommés par la Commission des langues d'enseignement ainsi qu'à la ligne politique officielle du gouvernement de la province. Dans tous les cas, bien sûr, la décision était un refus de ce qui est devenu, par l'article 23, un droit constitutionnel. Il convient de citer en entier la déposition de l'AFCSO:

> 28 The years since 1968 have been marked by severe conflicts on the local level between Francophone minorities desiring to foster French language education in their districts and the school boards within whose power of management and control lay the decision as to whether to give effect to any of these aspirations.
>
> 29. A study of the records of the Languages of Instruction Commission of Ontario ("LICO") discloses numerous instances occurring in the last decade where local school boards rebuffed attempts by Francophones and their communities to achieve meaningful French language instruction for their children. The more publicized instances are the following:
>
> (a) The Essex County Board of Education refused to act despite repeated requests from all levels to establish a French language secondary school. The provincial government was required to introduce legislation to bring about the result;

(b) The Nipissing Board of Education repeatedly opposed the creation at Sturgeon Falls of a secondary school operating entirely in French. The establishment of the school was only achieved after the appointment of a Commission of Inquiry (the Symons Commission);
(c) The Simcoe County Board of Education repeatedly refused requests by the French speaking community in and about Pentanguishene to establish a French speaking school and that school was only established after prolonged negotiations and intervention by the provincial government.

30. In addition to the examples cited above, the records of LICO disclose the following specific instances of cases where attempts by Francophones to establish facilities for French language instruction were rebuffed, hindered or delayed by School Boards.

LICO No.	Authority	Matters in Issue
1.	North Shore Board of Education	Building a school
6.	Simcoe RCSS	Establish classes
9.	Brant County RCSS	Obtain use of an empty school building
16.	Waterloo Board of Education	Cancel secondary classes for Francophones and stop transportation
18.	Wentworth Board of Education	Establish a FLAC
32.	Ignace RCSS	Establish classes
42.	Kirkland Lake Board of Education	Create a French entity
43.	London & Middlesex RCSS	Establish classes
44--64	Cochrane-Iroquois Falls Board	Create an entity -Iroquois Falls
46.	Stormont, Dundas & Glengarry Board	Create an entity
47.	Michipicoten Board of Education	Create an entity
67.	Cochrane-Iroquois Falls Board of Education	Create an entity - Cochrane

Languages of Instruction Commission of Ontario, Reports to the Minister of Education

Pour conclure cette analyse du problème de la prise de décisions, nous pouvons noter les faits suivants:

a. Aucune région géographique de la province ne paraît exempte des problèmes évoqués.
b. Certains conseils scolaires ont montré, avec une patience à toute épreuve, que la majorité des élus non francophones n'étaient prêts, en aucune circonstance, à permettre aux francophones l'exercice de leurs droits, en particulier le droit à la création d'une unité d'enseignement destinée aux seuls francophones.

c. Dans une étude transnationale, nous avons conclu que ce phénomène du refus, de la part d'une autorité locale constituée surtout par des membres du groupe majoritaire, à reconnaître les droits ou les désirs d'une minorité, n'est pas uniquement ontarien mais s'est retrouvé dans d'autres provinces et d'autres pays (Churchill 1983). La force électorale et politique des minorités paraît plus importante pour les autorités de palier supérieur (au Canada, aux niveaux provinciaux et fédéral) qui peuvent être plus facilement influencés par le déplacement des voix d'une minorité qui, tout en étant éparpillée géographiquement, possède certaines "places fortes".

d. Le phénomène psychologique révélé par cette analyse est plus répandu qu'il ne paraît à la lumière des données citées, car bon nombre de disputes au sujet des droits de la minorité n'ont pas été portées devant la Commission des langues d'enseignement, soit parce que des voies moins officielles ont abouti à une solution, soit en conséquence de la faiblesse de la minorité, qui n'a pas voulu (ou osé) porter sa cause devant l'opinion publique.

Nous CONCLUONS:

1. **Le droit à la gestion scolaire garantie par la Charte canadienne des droits et libertés, découle directement d'un besoin de la population franco-ontarienne. L'histoire des dernières deux décennies démontre que des conseils scolaires locaux gérés par une majorité anglophone, ont souvent refusé d'accéder aux demandes des représentants francophones pour obtenir des services éducatifs garantis, en principe, par les lois ontariennes. Ce triste record démontre de façon éclatante que les intérêts des francophones en matière d'éducation de leurs enfants ne peuvent être laissés à la bonne volonté d'un autre groupe qui contrôlerait l'offre des services éducatifs en français. Le droit à la gestion est un besoin pressant, nécessaire à garantir l'intégrité des services éducatifs rendus dans un système d'éducation décentralisé.**
2. **Le besoin d'avoir le contrôle de la gestion des écoles n'est pas fonction du nombre. Des violations des droits des francophones par des conseils scolaires récalcitrants peuvent survenir, évidemment, plus facilement aux endroits où les francophones sont peu nombreux. Il s'ensuit que le droit à la gestion ne devrait pas être limité aux seuls endroits où les francophones sont nombreux, comme il est proposé dans les projets de loi déposés au sujet de la représentation garantie.**

3. **Certaines dispositions des projets de représentation garantie, qui proposent un seuil minimum d'élèves francophones pour justifier l'élection de conseillers scolaires francophones, ne tiennent pas compte du fait que les frontières administratives entre conseils scolaires furent fixées avant l'adoption de la Charte canadienne des droits et libertés. Ce faisant, ces projets laissent ouverte la possibilité que des groupes importants de francophones, séparés par ces frontières administratives, soient privés du droit à la gestion scolaire qui leur reviendrait normalement si les frontières étaient tracées différemment. Jusqu'à avis judiciaire contraire, cet aspect des projets de représentation garantie paraît être en contradiction avec les droits constitutionnels de la minorité française.**

4.3.3. Les problèmes à court terme

L'importance d'assurer aux francophones le contrôle de leurs écoles, au moins dans les régions touchées par le projet de représentation garantie, ne doit pas faire oublier un autre problème encore plus urgent. Il s'agit d'éviter l'effritement du système des écoles secondaires homogènes de langue française. Leur existence en tant qu'établissements viables paraît menacée par les modalités peu claires de l'application de la politique visant à étendre aux écoles secondaires séparées un financement allant jusqu'à la fin des études secondaires. Il est notoire que, à plusieurs endroits dans la province, on n'a pas réussi à trouver des formules permettant de conserver l'intégrité des écoles secondaires et des entités de langue française tout en permettant une expansion du secteur des écoles séparées.

Une partie importante de ce rapport a été vouée à l'examen des effets des écoles mixtes sur la clientèle de langue française. Il est absolument essentiel d'éviter que de telles situations se multiplient à l'ombre de l'extension des écoles secondaires catholiques séparées dans des régions où la clientèle scolaire francophone ne suffit qu'à alimenter une seule école secondaire homogène ayant une gamme convenable d'options et de services.

Nous RECOMMANDONS de la façon la plus urgente que les autorités provinciales:

1. **adoptent formellement une politique visant à conserver l'intégrité des écoles secondaires françaises homogènes et des entités de langue française du niveau secondaire déjà existantes;**

2. **poursuivent vigoureusement la politique actuelle visant à créer des entités de langue française à tout endroit où existe encore une école secondaire mixte;**
3. **examinent soigneusement des solutions à long terme, comme celles proposées ci-dessous, visant à porter remède permanent au problème de l'effritement de la population française au sein de structures administratives et pédagogiques qui ne furent jamais conçues, à l'origine, avec l'objectif de garantir les droits créées par l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés.**

Les moyens à la disposition du gouvernement provincial pour éviter un tel effritement sont multiples. L'une des possibilités seraient d'assurer que la mise en oeuvre de la politique d'extension du financement aux années supérieures des écoles secondaires catholiques se poursuive selon des modalités qui découragent la multiplication des écoles mixtes secondaires ou l'extension de celles-ci au delà de leur niveau actuel de développement. Mais, étant donné l'importance de ce problème pour l'avenir des jeunes francophones dans le système scolaire, **nos conclusions sur les effets des écoles mixtes sont assez concluantes pour justifier jusques et y compris une interdiction pure et simple de la création de nouvelles classes dans des milieux mixtes sans autorisation préalable.**

Des effets allant dans le même sens pourraient être obtenus par d'autres voies aussi, comme à travers du système de subventions. Ainsi pourrait-on songer à n'accorder des subventions aux nouvelles classes créées en milieux mixtes au delà du financement accordé pour les classes offertes en langue anglaise, éliminant ainsi la subvention supplémentaire qui normalement découle de l'ouverture de classes desservant la minorité. Nous ne recommandons aucune mesure précise mais citons ces deux exemples pour faire comprendre au lecteur la teneur générale de notre recommandation principale visant à conserver l'intégrité des écoles et entités homogènes actuelles en attendant un règlement de plusieurs des questions non résolues aujourd'hui.

Une seconde question majeure reste posée par la décision de ne pas mettre en oeuvre des changements permettant d'élire des conseillers scolaires francophones à l'automne 1985. Un danger guette la décision prise: le fait que les chefs de file du groupe franco-ontarien aient décidé de continuer sans rupture les négociations ne lie pas les autres membres de la communauté franco-ontarienne. Si l'immobilisme s'instaurait dans le processus politique,

tout citoyen franco-ontarien qui se considère lésé dans ses droits aurait la possibilité de s'adresser aux tribunaux pour demander une intervention pour ordonner le gouvernement provincial à agir de façon immédiate pour mettre en place des mécanismes de représentation en conformité avec la décision de la Cour d'appel de juin 1984. Alors que des décisions légales n'ont pas encore été rendues par rapport au financement des écoles catholiques au delà de la 10e année, la possibilité d'un imbroglio légal des plus complexes plane à l'horizon. Pour s'en sortir il paraît nécessaire d'aboutir soit à un processus de réforme générale (comme nous le proposons à la section suivante) qui engagerait pleinement les forces et la participation de la communauté franco-ontarienne, soit à des mesures spéciales qui accorderaient une forme limitée de représentation garantie pour la période qui va jusqu'aux élections municipales suivantes dans trois ans.

4.4 DES MESURES À LONG TERME

4.4.1 La nécessité de rejeter les demi-mesures

Parler des mesures à long terme pour "régler" les problèmes de l'éducation franco-ontarienne peut paraître prématuré, car beaucoup de doutes subsistent tant par rapport aux politiques que vont adopter finalement les autorités provinciales qu'en ce qui concerne la légalité, face à la Charte canadienne des droits et libertés, de plusieurs mesures actuellement discutées. Nous croyons cependant qu'assez d'éléments sont clairs pour nous permettre de fournir une esquisse de ce qui pourrait être un règlement "final" du problème.

Notre vision du problème repose sur une CONCLUSION GÉNÉRALE qui découle de notre étude:

> **Il faut qu'on renonce, à tout jamais, à l'idée qu'une politique bâtie de demi-mesures et d'aménagements ponctuels va suffire à créer une solution durable au problème qui consiste à garantir aux Franco-Ontariens leurs droits en matière d'éducation.**

La politique des autorités provinciales, libellée, à tort ou à raison, comme "l'étapisme" ne peut plus être admis dans le domaine de l'instruction publique élémentaire et secondaire. La clarté des droits reconnus déjà à la minorité est telle qu'il est nécessaire de refaire les habitudes acquises dans le domaine de la politique scolaire. Il n'est plus question de "négocier" des accords qui semblent satisfaire les porte-parole des groupements franco-ontariens, car tout individu se croyant lésé dans ses droits par un compromis de ce genre possède dorénavant l'option de demander un règlement judiciaire à son

problème. Encore plus, il va falloir renoncer à l'idée, très chère à beaucoup de gens, qu'il faut consulter les conseils scolaires et les administrateurs d'éducation déjà en place pour obtenir l'adhésion à un règlement de la question. Ces élus locaux et ces administrateurs scolaires ont été mis en place par un système qui a été formellement reconnu comme (a) inconstitutionnel et (b) de nature à léser les droits des minoritaires. C'est à cela que se réfère la Cour d'appel de l'Ontario en utilisant le terme "mischief" (grief, tort) auquel l'article 23 de la charte devait porter remède.

S'il fallait prouver, dans la pratique, ce qui vient d'être dit, il suffit de s'en référer au sort réservé au "livre blanc" qui décrivait la proposition de donner aux francophones une représentation garantie. Les conseils scolaires consultés ont réagi avec une unanimité proche du réflexe en rejetant, presque sans exception, la solution proposée---en utilisant des arguments les plus divers, bien sûr. Mais cette unanimité était bien prévisible: les groupes concernés avaient été constitués pour représenter d'autres intérêts que ceux protégés par l'article 23. La consultation revenait à demander à différents groupes d'élus s'ils voulaient se défaire d'une partie de leur autorité et le céder à un autre groupe d'élus sur lesquels ils n'auraient aucun contrôle. La situation était précisément parallèle à celle rapportée par la presse après l'annonce, en 1980, d'une politique visant à remplacer les écoles secondaires mixtes par des entités unilingues. À ce moment, un membre de la presse a fait un sondage rapide auprès des directeurs d'écoles concernées et a rapporté qu'ils étaient en général opposés à cette nouvelle politique: on demandait, en pratique, aux directeurs d'école s'ils étaient favorables à une politique qui leur enlevait le contrôle entier de leur école en créant un système qui exigerait, dans le meilleur des cas, beaucoup de négociations et de bonne volonté pour faire fonctionner deux établissements dans la même batisse. D'aucuns étaient surpris du résultat du sondage auprès des directeurs, d'autres savaient d'avance le résultat. Il en était de même pour la consultation au sujet du livre blanc.

4.4.2 Les éléments clairs dans une situation confuse

Certains éléments paraissent assez clairs aujourd'hui pour constituer les bases d'un règlement de la question du contrôle politique par les Franco-Ontariens de leurs établissements scolaires. Commençons par des éléments positifs:

a) La reconnaissance du droit au contrôle des établissements scolaires paraît acquise. Le problème est de savoir comment asseoir ce contrôle dans les faits.

b) Le contrôle des établissements de niveau secondaire par des Franco-Ontariens aboutira, dans la plupart des endroits de la province, à un contrôle des fonds publics par un groupe dont la majorité est de religion catholique et dont les membres sont généralement inscrits sur les listes de ceux qui versent des impôts aux conseils d'écoles séparées. Il s'ensuit que, en dépit des débats qui subsistent sur le bien-fondé d'une politique de subventions pour les écoles secondaires des conseils séparés, au moins un groupe de catholiques--les Franco-Ontariens--auront le contrôle de leurs propres écoles. Bien évidemment, dans le projet de loi 160 (An Act to amend the Education Act), déposé en première lecture le 13 décembre 1984 à la Législature de l'Ontario, ce contrôle inclut tous les programmes, à l'exception de l'enseignement religieux ("other than the provision of religious education and exercises"). Ce fait aboutit à créer une situation qui invite tous les abus et conflits imaginables ainsi qu'une grande possibilité d'un appel aux tribunaux pour l'inconstitutionnalité de cette exclusion. Pourquoi l'absence du droit à fournir l'enseignement religieux serait-elle inconstitutionnelle? La décision de la Cour d'appel mérite d'être citée en ce qui concerne les limites imposées par l'article 23 au bon vouloir de la Législature provinciale:

> The rights conferred by this section with respect to minority language facilities impose a duty on the Legislature to provide for educational facilities which, viewed objectively, can be said to be of or appertain to the linguistic minority in that they can be regarded as part and parcel of the minority's social and cultural fabric. The quality of education provided to the minority is to be on a basis of equality with the majority. (Décision du 26 juin, Ontario Reports, 47 (2d), p.43 f)

Nul doute que "the minority's cultural and social fabric" a toujours compris un rôle important pour la religion catholique. On voit aisément combien l'exclusion de cet aspect de la vie de la minorité de leurs écoles se prêterait au litige. L'appelant franco-ontarien pourrait demander, par exemple, pourquoi la loi l'obligerait à choisir entre sa religion et sa langue alors que les deux sont parties intégrantes de sa culture.

c) L'exigence de la décision citée, que l'enseignement soit fourni sur une base d'égalité avec la majorité en ce qui concerne la qualité, impose également un système de subventions généreux. Les subventions gérées par des représentants de la minorité seront non seulement égales à

celles fournies normalement aux conseils scolaires publics mais généralement supérieures à celles-ci.

d) À certains endroits dans la province, la création des services de qualité égale exigerait la construction de nouveaux immeubles scolaires pour desservir la minorité ou un réaménagement assez complet de la "carte scolaire". Il s'ensuit que, pour une période de transition, il est nécessaire de prévoir des fonds spéciaux pour aider soit la construction scolaire, soit le réaménagement des écoles. Il va de soi que, étant donné le degré de passions soulevées par le transfert d'écoles d'un groupe linguistique à un autre, aucune politique de mise en valeur de l'éducation française ne peut être basée sur le bon vouloir des conseils scolaires existants dans les différents endroits affectés. Pour beaucoup de raisons, un régime assez libéral de subventions pourrait se révéler moins coûteux à la longue, non seulement en ce qui concerne les coûts psychologiques mais aussi au point de vue financier.

La situation actuelle est compliquée par la présence de certaines options qui sont discutées comme base d'une solution, en particulier le "livre blanc" et les différents projets de loi (dont le projet de loi 160) qui l'ont suivi. En examinant les provisions des projets de représentation garantie sous un oeil critique, on peut dégager certains éléments négatifs:

e) La représentation garantie serait limitée en fonction des limites des frontières établies par le système actuel de gestion des écoles. Ceci aurait pour effet de priver un assez grand nombre de francophones du droit à la gestion des établissements desservant leurs enfants. Il convient, à cet égard, de citer le raisonnement invoqué par la Cour d'appel pour invalider les parties de la Loi sur l'éducation, Ontario, qui fixaient des limites numériques arbitraires pour rendre obligatoire aux conseils d'offrir l'enseignement en français:

> ...Each board has strict geographical limitations imposed upon it... These provisions are to be contrasted with s. 23 of the Charter... This provision transcends the geographical boundaries of school boards. One example of inconsistency can be seen from considering a situation where parents who qualify for minority language instruction for their children under s. 23 of the Charter live relatively close to each other but within two distinct school board districts designated by the Education Act. Those parents could be denied the rights guaranteed them by the Charter as a result of their residing in different school board districts... Again it is to be noted that neither the number nor the location of school boards is immutable. Prior to 1968, there were 2000 boards, now there are less than 200. In any event, the strict geographical

limitations imposed on school boards and thus the geographical limitations imposed upon their duty to provide French language educational facilities is inconsistent with s. 23 of the Charter. (Décision du 26 juin 1984, Ontario Reports, 47 (2d), p. 32f-33b).

Alors que la Cour d'appel a indiqué ailleurs qu'une formule de représentation garantie serait conforme à la Constitution, elle s'est abstenue (1) d'endosser le contenu du projet du livre blanc et (2) de donner une indication quelconque sur le nombre de personnes nécessaires pour justifier le contrôle des établissements, à un endroit donné, par des représentants élus de la minorité.

La décision édicte deux principes qui, selon la cour, sont conformes, à la fois, avec le Livre blanc (et donc le projet de Loi 160, qui le suivait de près) et avec la charte. Le premier principe donne la teneur de la décision:

- the representation of the linguistic minority on local boards or other public authorities which administer minority language instruction or facilities should be guaranteed. (ibid., p.43h).

Le principe est formulé de façon à éviter toute mention du nombre de personnes concernées. Nous croyons que les raisonnements cités ici permettent de conclure à l'inévitabilité de litigation visant à faire déclarer inconstitutionnelle toute loi conçue dans des termes similaires à ceux du projet de loi 160.

f) Le projet de loi 160 contenait des provisions qui laissent planer le doute sur la possibilité d'offrir à la minorité des services d'égale qualité à ceux offerts à la majorité non-francophone. Les clauses du projet définissaient une méthode précise pour faire les calculs nécessaires à garantir le contrôle exclusif des minoritaires sur les fonds qui sont alloués à leurs établissements scolaires. Le système de calcul n'a rien, en soi, de contraire aux droits des Franco-Ontariens. Mais dans beaucoup de conseils scolaires les sommes dégagées seraient insuffisantes pour payer le coût des services actuels, alors que ceux-ci sont déjà de qualité souvent moindre que ceux offerts en anglais. Sans réaménagement profond du système de subventions, l'application des provisions d'une loi similaire au projet de loi 160 créerait une situation d'inégalité en contradiction avec le droit garanti par la Charte canadienne des droits et libertés.

(g) Ni le projet de loi 160 ni aucune suggestion proposée de nul bord ne règle le problème posé par le déclin des effectifs scolaires francophones

ou par l'existence de petits groupes de francophones "isolés". Le droit des francophones à l'instruction en langue française doit s'exercer, pour l'avenir prévisible, dans un milieu où les unités d'enseignement (classes, entités, écoles) sont vouées à être relativement petites. L'isolement absolu de certaines parties du Nord de la province, n'a aucun remède évident. Mais la plupart des cas d'isolement correspondent à des situations où il n'est que le résultat du découpage administratif du territoire pour former des conseils scolaires. Si l'on se réfère au critère d'égalité des services entre majorité et minorité, aucun conseil scolaire du Sud ou Sud-Ouest de la province -- à la seule exception du Conseil d'écoles séparées de Toronto métropolitain -- n'est en mesure de fournir à sa clientèle française une gamme de services adéquats. Que l'on pense seulement aux services rendus, à travers les enseignants, par les conseillers pédagogiques, les psychométriciens, les spécialistes en éducation de l'enfance en difficulté, les bibliothécaires et autre personnel spécialisé: dans le Sud de la province, ces services existent assez couramment pour la population majoritaire, mais il est rare d'en trouver, avec une spécialisation comparable, pour les francophones. La plupart des conseils non urbains desservent une population française trop petite pour justifier même l'embauche de leur propre personnel francophone pour la supervision des enseignants francophones. Le seul remède au problème du petit nombre de francophones par conseil scolaire, en ce qui concerne la fourniture de services sur une base d'égalité, paraît consister à regrouper la clientèle concernée sur une base régionale plus grande que le découpage scolaire actuel. On ne pourra pas opposer à cette suggestion l'objection que les distances à desservir sont trop grandes ou difficiles d'accès, car l'exemple des conseils scolaires en dehors du Sud et de l'Est de la province en font la preuve contraire sous des conditions où le réseau routier est déficient ou fait défaut.

h) Finalement il faut constater que la discussion a laissé de côté ce qui paraît sûr d'être l'un des problèmes pratiques et juridiques les plus "chauds" des années à venir. Jusqu'ici la coutume et les habitudes politiques acquises ont permis la survivance d'un système d'inégalité flagrante et honteuse entre les services éducatifs disponibles dans les régions urbaines et dans les coins les plus reculés du Nord et Nord-Ouest. L'article 15 de la Charte canadienne des droits et libertés avait

une entrée en vigueur retardée par rapport à la plupart des autres dispositions de la charte. Or cet article énonce le principe que "... tous ont droit à la même protection et au même bénéfice de la loi, indépendamment de toute discrimination..." Même si les exemples cités à l'article 15 concernent la discrimination en fonction des critères tels que la race ou l'origine raciale, nul doute qu'un effort sera fait pour faire étendre le bénéfice de cet article aux discriminations dues au lieu de résidence. Les preuves d'une discrimination systématique de ce type seront très faciles à réunir, pourvu que le raisonnement légal permet d'appliquer les dispositions de l'article 15 aux faits en question. La seule solution possible à ce problème d'iniquité paraît être une décision de créer des critères de services éducatifs à un seuil minimum: là où l'impôt foncier local et les subventions normales ne permettent pas d'atteindre le seuil minimum, il va falloir subventionner à 100 pour cent les services qui font défaut.

4.4.3 Les principes et les options

Les principes qui doivent régir une solution à long terme paraissent assez simples. Il s'agit de respecter les critères qui découlent des garanties constitutionnelles:

- **droit à la gestion des établissements scolaires**
- **droit aux services de qualité égale à ceux rendus à la majorité**
- **droit à un service éducatif minimum indépendamment du lieu de résidence**
- **droit à l'éducation fournie dans des établissements scolaires qui reflètent la société et la culture de la minorité ("...educational facilities...that...can be regarded as part and parcel of the minority's social and cultural fabric...")**

La clarté de ces principes est brouillée, dans les discussions publiques, par l'application de critères différents. Ainsi, lorsqu'il s'agit de discuter des services d'éducation rendus à la minorité dans les conseils scolaires du Sud ou Sud-Ouest de la province, certains interlocuteurs croient nécessaire d'avoir recours à un autre critère que celui de l'égalité -- celui du minimum qu'ils considèrent justifié par le souvenir historique: les francophones auraient actuellement des services supérieurs à ceux disponibles à la majorité (ou à l'interlocuteur lui-même) voilà une génération. L'autre critère le plus fréquent est celui des parties les plus éloignées de la province: le service actuel aux

francophones est inférieur à ce qui existe pour la majorité non-francophone dans la même localité mais est supérieur à ce que reçoivent les étudiants anglophones dans un petit conseil quelque part perdu dans le Nord. Nous voyons mal de quelle façon on peut nier à un francophone de Windsor ou de Brampton l'accès à des services comparables à ceux reçus par son voisin en prétextant que les services disponibles sont supérieurs à ceux d'Espanola ou Fort Frances. Ces réactions sont normales en tenant compte de l'injustice historique dont les francophones ont souffert mais elles n'ont rien à voir avec ce qui serait une solution juste du problème.

Les options disponibles, pour résoudre le problème de la fourniture des services aux francophones en fonction des critères cités, ont été analysées de façon minutieuse par plusieurs comités successifs et différents groupements franco-ontariens, dont l'AFCSO, le Comité mixte sur la gestion des écoles élémentaires et secondaires de langue française, un comité conjoint de l'AFCSO et l'Ontario Separate Schools Trustees Association et le "Minority Language Governance Study Committee". Dans les solutions proposées il y a deux types de proposition:

a. les propositions qui visent à permettre une grande variété de formules de représentation et de contrôle: c'est la solution retenue par le Minority Language Governance Study Committee
b. les propositions qui visent à trouver une solution qui s'appliquerait partout dans la province en fonction de critères divers, en particulier en fonction du nombre d'élèves inscrits à un conseil scolaire (critère de 300 ou 500 élèves ou du dix pour cent, par exemple): c'est l'approche de la presque totalité des autres groupements politiques ainsi que du projet de loi 160 et ses variantes.

La première solution est présentée dans le rapport du Minority Language Governance Study Committee dans le cadre d'un processus de consultation qui donne l'apparence de laisser le choix du modèle à chaque conseil scolaire plutôt qu'aux minoritaires concernés (quoique le rédigé du rapport laisse beaucoup d'éléments dans l'ambiguïté). Le besoin de flexibilité suggéré par le rapport nous paraît utile à retenir, même si le processus proposé et sa motivation cadrent surtout avec l'objectif de limiter au minimum les changements au statu quo et aux habitudes acquises. Ceci dit, notre analyse portera sur l'ensemble de solutions regroupées à l'alinéa b.

Le rapport du Comité mixte sur la gestion des écoles élémentaires et secondaires de langue française résume, à la fois, les exigences des francophones et les principaux modèles à considérer en indiquant, par ordre de préférence, la position de la communauté francophone sur la matière:

1. La création de conseils homogènes de langue française garantissant les droits religieux catholiques acquis.
2. L'extension du système des écoles séparées catholiques jusqu'à la fin du secondaire.
3. L'acceptation et la mise en oeuvre du contenu en entier du présent rapport.

La troisième option représente un modèle de représentation garantie très proche de celui qui était incorporé dans le projet de loi 160. Les deux premières options ayant été rejetées formellement par le gouvernement de la province, toutes les autres discussions ultérieures ont eu lieu au sujet des détails de la troisième option...jusqu'au jour où le gouvernement a adopté la seconde option comme sa politique en parallèle avec la troisième!

4.4.4 L'analyse des principales options

Notre propre analyse des options présentées dans le rapport du Comité mixte indique que le parachèvement du système des écoles catholiques -- l'option no. 2 ci-dessus — ne garantit pas en soi le contrôle par les francophones de leurs établissements scolaires. Le fait que le gouvernement de l'Ontario a renversé sa politique à l'égard du financement nous dispense d'en faire une analyse plus détaillée tout en ouvrant la voie de considérer l'option numéro 1 en parallèle avec le numéro 3.

Trois options retiendront notre attention: (1) la représentation garantie sous une forme similaire au projet de loi 160, (2) la création de conseils scolaires homogènes de langue française et (3) une combinaison de 1 et 2.

Une forme révisée de la représentation garantie pourrait contourner le problème pour les francophones qui n'auraient pas le droit d'élire des conseillers scolaires en fonction des formules publiquement proposées du côté gouvernemental. Cette forme consisterait à éliminer le critère du nombre minimum d'élèves exigé pour avoir la représentation garantie. Ainsi, la minorité aurait droit à élire un certain nombre (variable) de conseillers scolaires partout où existerait une classe, une entité ou une école de langue française. Cette formule n'est guère farfelue: il y a dans la province, 32 conseils scolaires avec moins de 500 élèves, le nombre minimum étant, en fait, moins de 10 élèves. Évidemment, dans le passé, alors qu'il y avait quelques 2000 conseils scolaires, le nombre de très petits conseils était très élevé. La

force de cette formule est le fait qu'elle est susceptible d'application universelle. Sa faiblesse est dans les limitations qui en découleraient pour le droit du contrôle par la minorité, des limitations qui videraient ce droit d'une partie de son contenu réel:

a. Plus le groupe de francophones choisissant des élus est petit, moins il y a de possibilités pour que les élus éventuels aient le degré de connaissances et le niveau de compétence requise pour bien gérer leurs écoles. Déjà certains conseillers scolaires, élus à partir d'un bassin de population très étendu, se plaignent d'être à la remorque des administrateurs, des bureaucrates et des spécialistes de l'éducation. Dans beaucoup de localités, le risque existe que l'émiettement des élus francophones aboutirait à l'impuissance de ceux-ci face à l'Establishment éducatif.

b. Garantir la représentation partout où l'enseignement est dispensé en français ne règle absolument pas le problème de l'égalité des services. Dans certains conseils scolaires où seulement fonctionnent quelques classes en langue française, le fait d'avoir une représentation garantie ne permettrait pas de dégager les ressources nécessaires à fournir les services de soutien, indispensables pour égaliser la qualité des services rendus à la clientèle scolaire.

Une formule de rechange pourrait être proposée, selon laquelle l'administration des établissements de la minorité reviendrait aux seuls parents des élèves qui les fréquentent. Cette formule réduirait encore plus le nombre de personnes susceptibles d'être élues et ne changerait rien par rapport au dégagement des ressources nécessaires à égaliser les services. Pis encore, on tomberait dans le piège consistant à donner à un groupe de personnes limité (les parents francophones) le droit de gérer des fonds prélevés par des impôts sur la propriété d'autres (les contribuables francophones).

Nous croyons que cette forme révisée de représentation garantie introduit un principe important — l'universalité du droit à la représentation partout où l'instruction en français est offerte. Par contre l'option ne suffit pas à résoudre l'autre partie du problème, l'égalité de services. Aucune solution, à notre avis, ne permet de résoudre le problème autre que la création de conseils scolaires régionaux de langue française, au moins dans les régions où les francophones sont fortement minoritaires.

Nous RECOMMANDONS la création de conseils scolaires régionaux de langue française. Les conseils régionaux pourraient facilement remplir toutes les exigences découlant des garanties constitutionnelles:

a. **Créés en fonction de frontières établies pour regrouper au mieux la population francophone, ils garantiraient l'universalité du droit au contrôle des établissements scolaires.**
b. **Le regroupement des francophones permettrait la création d'unités administratives assez grandes pour justifier la création d'infrastructures de services (conseillers pédagogiques, personnel de soutien etc.) et permettre de fournir des services de qualité égale à ceux des conseils desservant la majorité.**
c. **La taille des conseils régionaux garantirait que la gestion exercée par la minorité serait un droit de contrôle réel.**
d. **L'absence d'un groupe majoritaire de "tutelle" éliminerait les disputes et heurts politiques qui sont inévitables alors que des représentants francophones siègent au sein d'un conseil non francophone, même s'ils exercent des pouvoirs dans un domaine de juridiction protégée.**

Par contre, ce système basé sur des conseils scolaires de langue française ne saurait être institué sans tenir compte de certains problèmes qui seraient créés ainsi. Le plus important, et le plus difficile, est celui de la religion. Nous avons présenté des arguments qui démontrent que la culture protégée par l'article 23 est généralement conçue comme ayant une part de contenu catholique. On créera difficilement des conseils scolaires homogènes de langue française sans que la majorité de ceux-ci relèvent du régime des écoles séparées. Par contre, il suffit de lire l'article pour reconnaître que le droit à l'enseignement en français n'est pas limité aux seuls catholiques. Bon nombre de Franco-Ontariens, tout en s'identifiant comme catholiques, n'envoient pas leurs enfants aux écoles séparées et résisteraient avec véhémence à un régime scolaire qui exigerait que le droit à l'instruction en langue française soit soumis à l'exigence d'inscrire leurs enfants dans les écoles séparées.

La façon la plus directe, et la plus simple, pour régler le problème des parents francophones non désireux de donner à leurs enfants un enseignement catholique paraît la suivante:

a. **Créer des conseils scolaires régionaux de langue française relevant du régime d'écoles séparées sur la base d'un découpage administratif nouveau recouvrant l'ensemble du territoire de la province.**

b. **Prévoir dans la loi correspondante un régime de garanties pour les francophones qui ne veulent pas adhérer au régime d'écoles séparées. Les garanties prendraient la forme d'une option, à décider dans chaque localité affectée, qui permettrait l'instauration d'un système analogue à celui du projet de loi 160. C'est-à-dire, les personnes ayant droit à l'instruction française pourraient, en fonction du nombre, avoir droit à une représentation garantie auprès d'un conseil scolaire public qui aurait l'option d'acheter des services d'instruction à un autre conseil ou les fournir, selon le nombre de personnes inscrites. Comme le conseil scolaire régional de langue française dans ce même lieu pourrait probablement vendre des services (ou prêter des ressources moyennant paiement), la formule d'achat pourrait prévoir le droit pour les élèves affectés de ne pas recevoir l'enseignement religieux.**

c. **Lors de l'étude qui précéderait au découpage administratif du territoire pour former des conseils régionaux, on identifierait certains endroits (probablement dans la seule région de Toronto et ses abords) où le nombre de personnes justifierait la création de deux conseils scolaires de langue francaise, l'un du régime public, l'autre du régime séparé.**

Ce système paraît avoir plusieurs avantages, dont le plus important est d'être largement protégé contre les rebondissements dus à la nature des garanties données à l'article 23: le droit à l'instruction en langue française comprend, entre autres, les enfants des citoyens "dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français...au Canada". Il n'est pas du tout certain que cet article permette d'exclure des établissements concernés les enfants de tout parent dont un enfant aurait fréquenté une école d'immersion. À cet égard, la décision de la Cour d'appel paraît laisser la porte au moins entrouverte, même si le rédigé en question ne fait nullement mention du terme "immersion". On retiendra les phrases suivantes:

> The minority language group is not the exclusive user of minority language instruction and educational facilities. In fact, even though they do not qualify for s. 23 protection as specified, there are other parents whose children use minority language educational facilities. The only place at present where such parents are a significant proportion of those who resort to such facilities is Metropolitan Toronto.
>
> In our opinion, any legislative provisions pertaining to those who may exercise management and control should include within their scope all parents who qualify for s. 23 rights as well as those who benefit from the provision of these rights, but do not qualify. ... fundamental fairness impels the conclusion that those parents whose children use minority language educational facilities should

> participate in managing and controlling them. Although some fears were expressed that this might pose a threat to the linguistic minority, nothing submitted to us indicates that the over-all protection of the minority will be prejudiced. If this should prove wrong in particular situations, s. 24 of the Charter can be resorted to. (Décision du 26 juin 1984, Ontario Reports, 47 (2d), p. 423-h).

Selon une interprétation, les seules personnes visées par ce rédigé seraient les parents dont les enfants fréquentent une école où la majorité des élèves sont d'origine canadienne-française et qui serait une école "de la minorité". Mais la décision emploie la même tournure anglaise de grande ambiguïté "minority language instruction and educational facilities" qui a donné lieu à l'indécision par rapport au droit de contrôle conféré par le rédigé de l'article 23. Et il ne fait pas de doute que, dans la plupart des écoles d'immersion, l'enseignement se fait en français pour la presque totalité de la journée dans les premières années. Il faut dire que ce paragraphe est un des moins clairs dans une décision qui, par ailleurs, se distingue par la netteté de pensée et le souci scrupuleux d'éviter des malentendus susceptibles d'amoindrir les droits des francophones.

Il faut accepter pour l'instant que, jusqu'à avis contraire, le fait d'envoyer un enfant à une école élémentaire fonctionnant en français, même à une école d'immersion, pourra probablement conférer le droit à faire instruire tous les enfants de la même famille dans un établissement fonctionnant en langue française. En attendant une décision judiciaire sur un cas d'espèce, il faut tenir compte de cette éventualité dans toute proposition visant à créer un régime de contrôle politique pour la minorité. Ce raisonnement est appuyé par d'autres faits aussi. **D'une part, beaucoup d'enfants francophones ont été forcés par les circonstances à recevoir une éducation dans une école d'immersion: on ne saurait distinguer ces enfants de ceux de parents anglophones car le seul critère paraîtrait être celui d'origine raciale, une discrimination défendue. Par ailleurs, aucun critère de type linguistique ne saurait être invoqué, car beaucoup d'enfants d'origine canadienne-française ont tant subi les effets de l'anglicisation de leur milieu de résidence qu'aucun test ne permettrait de les distinguer des anglophones d'origine. Leur droit à l'éducation en français — et donc à la "refrancisation" — est pourtant garanti.**

Ce qui est à craindre ce serait une situation où la majorité des électeurs soient des anglophones (ou des francophones anglicisés) ayant le droit d'envoyer leurs enfants aux écoles françaises en vertu du critère cité. Dans la plupart des régions où ce phénomène pourrait se produire, la création des

conseils scolaires de langue française relevant du régime des écoles séparées servirait à réduire d'autant ce danger en écartant bon nombre des parents d'enfants d'immersion. (Comme aucun système n'est parfait, toute réforme de ce type devrait être précédée d'une étude approfondie, quitte à assurer, par une forme d'élection spéciale, que la majorité des élus aux conseils seraient des membres de la communauté canadienne-française). Il va de soi que la loi régissant ces conseils devraient spécifier d'avance que la seule langue utilisée pour les débats serait le français même si des documents dans les deux langues pourraient être présentés et faire partie des procès-verbaux.

Il est possible, assurément, de prévoir, à l'intérieur des conseils scolaires régionaux du régime séparé un système de représentation garantie pour les non-catholiques, mais il est difficile de savoir, à l'état actuel du développement du droit constitutionnel, jusqu'à quel point cette représentation est conciliable avec les droits des conseillers des écoles séparées. Alors que la jurisprudence paraît permettre la constitution de conseils séparés en fonction de critères linguistiques, rien ne garantit que le droit de la Législature va jusqu'à obliger ces conseils à admettre en leur sein des conseillers non-catholiques ou à fournir des services partagés (p. ex. le secrétariat du conseil lui-même, accès à l'immeuble de réunion, etc.). À cet égard, une entente "à l'amiable" ne suffit guère à bâtir une politique. N'importe quel électeur des écoles séparées pourrait porter plainte devant les tribunaux s'il croyait ses droits lésés par un accord politique. À moins d'un avis favorable de la part de juristes compétents, on ne saurait suggérer cette approche.

Nous avons considéré, puis rejeté, une troisième formule générale de règlement de la question: la création de conseils scolaires de langue française en parallèle avec la représentation garantie, les deux modalités s'appliquant à différentes parties de la province. Alors que les projets les plus connus pour la création de conseils scolaires de langue française ont eu pour cible la région d'Ottawa-Carleton -- une création qui serait rentable, en termes politiques, pour tout le monde -- notre proposition renverse la logique. C'est là où les francophones sont le moins nombreux et les plus faibles que la seule façon de garantir leurs droits paraît être la création de conseils scolaires de langue française. Par contre, là où leur nombre est élevé, la représentation garantie a des chances de réussir à fournir un contrôle réel sans compromettre l'exigence que les services rendus soient de qualité égale. Cette formule d'avoir les deux modalités -- des conseils scolaires homogènes et la représentation garantie -- laisse entièrement ouverte la possibilité que, avec

l'extension de la subvention publique aux écoles secondaires catholiques, une fragmentation intervienne de telle sorte que, même dans les régions où les francophones sont le plus nombreux, la représentation garantie perde de sa valeur. Si tel était le cas, la seule option viable redeviendrait celle des conseils scolaires homogènes de langue française.

En conséquence, nous avons rejeté la formule de deux modalités, car elle assure le contrôle par les francophones de conseils scolaires homogènes là, où ce n'est pas nécessaire pour garantir leurs droits constitutionnels, et offre une formule de représentation garantie aux localités, où celle-ci ne permet pas d'offrir des services de la qualité exigée par leur droit constitutionnel.

4.4.5 Le problème de l'isolement géographique extrême

Aucune des formules ne règle entièrement le problème de l'enseignement en langue française dans certains coins les plus reculés de la province. L'isolement géographique du Nord et Nord-Ouest atteint parfois un niveau tel que le fonctionnement de conseils scolaires sur une base linguistique devient, en termes pratiques, une impossibilité en dehors de la région précise d'habitation des individus concernés. Les populations en question sont si peu nombreuses, à chaque endroit, que l'inégalité des services éducatifs, en comparaison avec le Sud, devient le problème numéro un aux yeux des responsables locaux. Comme nous l'avons souligné dans un chapitre antérieur, c'est dans ces situations où les francophones sont presque entièrement privés de leurs droits à l'instruction en français, surtout au niveau secondaire. L'isolement culturel de certains groupes francophones très petits dans le Sud de la province crée aussi des besoins analogues avec, par surcroît, de très fortes pressions venant du milieu qui poussent vers l'assimilation linguistique et culturelle. Pour surmonter leurs difficultés éducatives, les contributions locales ne peuvent aucunement suffire à défrayer les coûts de l'instruction.

Nous CONCLUONS que dans des communautés francophones de très petite taille et vivant dans un grand isolement géographique ou culturel, la seule façon de protéger les droits de la minorité passe par deux innovations:

1. **La création d'un droit de gestion garantie, sur une base linguistique, analogue à celle proposée par le projet de loi 160 et ses variantes.**
2. **L'adoption d'une politique de subventions où, après examen au niveau local, un budget est établi pour fournir des services en français jusqu'à un seuil de service reconnu comme satisfaisant aux critères minimaux, ce budget étant payé à 100 pour cent à même les fonds de la province.**

Les contribuables locaux payeraient des taxes foncières établies à un niveau "d'effort égal", les sommes collectées étant déduites des subventions provinciales.

3. Il va de soi que le régime d'un seuil minimum de services éducatifs devrait s'appliquer tant aux non-francophones qu'aux francophones partout où le bas niveau de services est dicté par l'impossibilité de réunir, par des moyens normaux, les fonds nécessaires à établir un service éducatif de qualité adéquate.

4.4.6 Le besoin d'un nouveau régime de subventions

Dans le cadre des options suggérées ci-dessus pour les régions les plus peuplées de la province, il va falloir prévoir la provision de ressources financières sensiblement plus élevées que celles disponibles aujourd'hui.

Si une formule de représentation garantie analogue à celles discutées jusqu'ici est adoptée, deux mesures sont nécessaires:

1. Pour tous les conseils touchés il faut faire un examen détaillé des finances pour assurer, d'une part, que le contrôle exclusif garanti par des mécanismes analogues à ceux du projet de loi 160 n'aboutisse à une réduction de services et, d'autre part, pour assurer que les services existants soient subventionnés de façon à fournir des services de qualité égale à ceux disponibles pour les non-francophones. Au moins pour une période de transition, il pourrait s'avérer nécessaire de créer un fonds spécial destiné à fournir une aide ponctuelle à certains conseils scolaires, en attendant un ajustement à long terme des critères de subvention.
2. Pour tous les endroits où le faible nombre d'effectifs ne permet pas la représentation garantie, il faudrait procéder à un examen, cas par cas, des services dispensés. Dans ces cas il faudrait procéder comme nous l'avons suggéré pour les endroits très isolés du Nord et Nord-Ouest: établir un budget local en fonction d'un niveau minimum de services, subventionner ce budget à 100 pour cent, recouvrer pour la province les redevances de la taxe foncière pour les contribuables affectés par la politique de subventions à 100 pour cent.

Pour un régime de conseils scolaires régionaux de langue française, il faudrait prévoir des mesures beaucoup plus étendues comprenant, entre autres:

1. La création d'un mécanisme de planification des nouveaux conseils doté des pouvoirs nécessaires non seulement pour décider des frontières des

conseils constitués mais aussi des immeubles qui leur seraient affectés, ce mécanisme ne permettant pas un droit de veto aux conseils scolaires affectés.

2. Un régime de subventions transitoire comportant des subventions en trois catégories:
   - Un financement en fonction des critères "normaux", qui accorderait une subvention aux nouveaux conseils sur une base d'égalité avec les conseils préexistants.
   - Un financement ponctuel d'un fonds spécial de transition, destiné à permettre de couvrir des frais encourus par la transition, tant pour les conseils français que pour les anglais.
   - Un fonds d'investissement capital spécial destiné à permettre la création ou l'aménagement des immeubles scolaires à des endroits dictés par le plan de mise en place décidé par le mécanisme de planification indiquée au paragraphe précédent.

4.4.7 Résumé des recommandations

EN RÉSUMÉ notre analyse accorde la préférence à un régime administratif ayant les caractéristiques suivantes:

1. La création de conseils scolaires régionaux de langue française par un nouveau découpage administratif dans les régions à basse densité de population et en suivant, pour la plupart, les découpages existants dans les régions à haute densité de population.
2. La constitution des conseils scolaires régionaux de langue française selon le régime d'écoles séparées catholiques.
3. La prévision de mécanismes et garanties qui protègent les parents ayant droit à l'instruction en français mais qui ne voudraient pas envoyer leurs enfants aux écoles séparées: le mécanisme le plus simple serait de leur accorder la représentation garantie au sein de conseils scolaires publics, lesquels pourraient souvent acheter des services au conseil régional de la même localité.
4. Dans les régions où, à cause de l'isolement géographique ou de la basse densité de la population, les impôts locaux ne permettent pas de fournir des services éducatifs adéquats, l'instauration d'un système de subventions destiné à garantir un niveau minimum de services moyennant une subvention à 100 pour cent de la part de la province.

5. La prévision de mécanismes de planification et de mise en place de ce système de nature à faciliter le transfert et à réduire les heurts politiques occasionés par la période de transition.
6. L'instauration d'un régime de subventions révisé ayant pour but explicite d'assurer que les structures desservant la minorité francophone pourront offrir des services de qualité égale à ceux pour la majorité anglaise dans toutes les localités.

Notes du chapitre VII

1. Lorsque les autorités scolaires d'un pays se saisissent pour la première fois des problèmes des minorités linguistiques, il y a une tendance à classer les enfants minoritaires comme souffrant d'un déficit intellectuel et à les mettre dans des classes de l'éducation de l'enfance en difficulté. Lorsque les statistiques montent et que l'on se rend compte que les minoritaires sont sur-représentés au sein de ces classes, la réaction suivante est de réévaluer la situation pour reconnaître les causes sociales du phénomène. Ce n'est qu'à un stade assez avancé du développement de la politique d'éducation qu'un pays ou une province se permet de remettre en question les assises mêmes des diagnostics qui font partie de l'outillage de l'éducation de l'enfance en difficulté. V. Churchill 1983 pour une description des phases de l'évolution des politiques vis-à-vis des minorités; pour les problèmes de classement erronné des enfants en question voir l'article de Macmillan et Meyers (1979) sur le labelling des handicapés.
2. Plus d'une personne nous a signalé un fait que nos recherches ne nous ont pas permis de vérifier: il n'y aurait pas eu de fonctionnaire franco-ontarien nommé à la tête de l'une quelconque des branches du ministère de l'Éducation (branch director ou poste supérieur) ou du département d'Éducation qui le précéda, au moins depuis trente ans ou plus. La seule exception à cette règle aurait été le poste de sous-ministre adjoint responsable des affaires franco-ontariennes qui exigeait, évidemment, la nomination d'un francophone. Si la situation existe telle qu'on nous la signale, on doit se poser une question plus générale en termes des droits fondamentaux. Si l'on avait une minorité de personnes dans la province, par exemple d'origine non européenne et donc une minorité "visible", dont le nombre de fonctionnaires et d'enseignants était équivalent à celui des francophones dans le système scolaire actuel et dont l'enracinement en Ontario était aussi ancien, ne serait-ce pas une situation qui donnerait lieu à des manifestations, voire des poursuites devant les tribunaux? Il ne fait aucun doute que le terme "discrimination raciale" serait utilisé dans les discours politiques pour décrire une telle situation.

Tableau VII - 1

Priorité des besoins en perfectionnement professionnel selon une enquête auprès du personnel francophone dans les conseils scolaires en Ontario: les cinq plus importants besoins pour chaque groupe.

Rang	Besoin
Des enseignants à l'élémentaire	
1.	Modèles, stratégies et techniques de motivation en classe.
2.	Méthodes didactiques du français (expression orale et écrite).
3.	Modèles, stratégies et techniques d'utilisation des méthodes d'enseignement en classe.
4.	Modèles, stratégies et techniques d'évaluation et de mesure du rendement des élèves en classe.
5.	Théories du développement de l'enfant.
Des directeurs à l'élémentaire	
1.	Modèles, stratégies et techniques d'évaluation d'un personnel dans une école.
2.	Modèles, stratégies et techniques d'évaluation d'un curriculum.
3.	Problèmes actuels de l'évaluation des enseignants et des administrateurs en éducation.
4.	Modèles, stratégies et techniques d'affectation et de motivation d'un personnel dans une école.
5.	Modèles, stratégies et techniques d'évaluation et de mesure du rendement en classe.
Des enseignants au secondaire	
1.	Modèles, stratégies et techniques de motivation en classe.
2.	Modèles, stratégies et techniques d'utilisation des méthodes d'enseignement en classe.
3.	Modèles, stratégies et techniques d'évaluation et de mesure du rendement des élèves en classe.
4.	Théories du développement de l'adulte.
5.	Méthodes didactiques du français (expression orale et écrite).
Des directeurs au secondaire	
1.	Modèles, stratégies et techniques d'évaluation d'un programme de supervision de l'enseignement.
2.	Modèles, stratégies et techniques d'évaluation d'un curriculum.
3.	Modèles, stratégies et techniques de planification d'un programme d'éducation à l'enfance exceptionnelle.
4.	Modèles, stratégies et techniques de planification d'un programme de supervision de l'enseignement.
5.	Modèles, stratégies et techniques d'évaluation d'un personnel dans une école.

Source: Poirier et Fortin, 1980, pp. 108, 121, 133, 145.